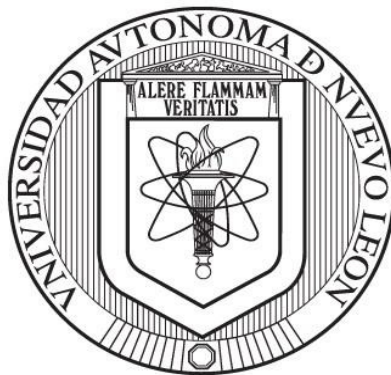


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES



TESIS

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
PARA EL DESARROLLO DE UNA CONCIENCIA SOCIAL SUSTENTABLE**

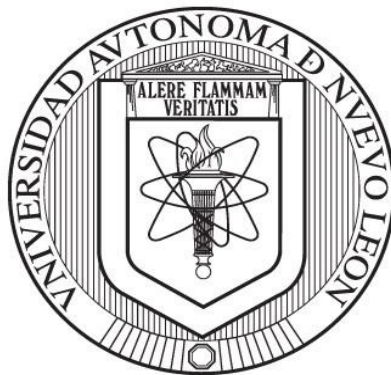
PRESENTA

**MTRO. JOSÉ RICARDO RIVERA PEÑA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES  
CON ORIENTACIÓN EN DESARROLLO SUSTENTABLE**

JULIO, 2016

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES



TESIS

**LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
PARA EL DESARROLLO DE UNA CONCIENCIA SOCIAL SUSTENTABLE**

PRESENTA  
**MTRO. JOSÉ RICARDO RIVERA PEÑA**

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES  
CON ORIENTACIÓN EN DESARROLLO SUSTENTABLE

COMITÉ TUTORAL

DIRECTOR: DR. JOSÉ MARÍA INFANTE BONFIGLIO  
CODIRECTOR: DR. JORGE FRANCISCO AGUIRRE SALA  
CODIRECTOR: DR. JESÚS OSORIO CALDERÓN

JULIO, 2016

## ***Agradecimientos***

*Expreso mi más sincero agradecimiento al Instituto de Investigaciones Sociales (iinSo), a la Universidad Autónoma de Nuevo León (U.A.N.L.) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por sus contribuciones, académicas y económicas respectivamente, a mi formación doctoral.*

*Doy infinitas gracias al Dr. José María Infante Bonfiglio, Director de tesis, por su gran apoyo, comprensión y sabiduría compartidos en el transcurso de mis estudios doctorales. De igual forma, agradezco al Dr. Jesús Osorio Calderón y al Dr. Jorge Francisco Aguirre Sala, Codirectores del Comité Doctoral, por sus puntuales comentarios, observaciones y precisiones realizadas sobre mi tesis.*

*Al Dr. Manuel Barragán Codina y a la Dra. Esthela María Gutiérrez Garza, Directores del Instituto de Investigaciones Sociales en el período de realización del doctorado les doy las gracias por el apoyo institucional para participar como ponente en congresos nacionales e internacionales, entre ellos Argentina, Brasil, Chile y España.*

*Con especial gratitud a mi familia por el apoyo que siempre me ha brindado así como a todas las personas que contribuyeron a la realización de mis estudios.*

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. ....	5
1.1 <i>Antecedentes.</i> .....	6
1.2 <i>Importancia actual</i> .....	11
1.3 <i>Definición.</i> .....	17
1.4 <i>Justificación.</i> .....	17
1.5 <i>Objetivos.</i> .....	22
1.6 <i>Contextualización de la investigación.</i> .....	23
1.6.1. <i>Diagnóstico situacional de la institución.</i> .....	25
1.6.1.1 <i>Plano pedagógico-curricular.</i> .....	25
1.6.1.2. <i>Plano comunitario.</i> .....	32
1.6.1.3 <i>Plano administrativo-financiero</i> .....	33
1.6.1.4. <i>Plano organizacional y operativo</i> .....	35
2. “LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LAS DIMENSIONES POLÍTICA, ECONÓMICA, IDEOLÓGICA- CULTURAL Y SU RELACIÓN CON LA SUSTENTABILIDAD” .....	38
2.1 <i>Sobre la sustentabilidad.</i> .....	38
2.2 <i>Dimensión política.</i> .....	65
2.3 <i>Dimensión económica.</i> .....	91
2.4 <i>Dimensión cultural-ideológica</i> .....	105
2.5 <i>Dimensión educativa.</i> .....	111
2.5.1. <i>Paradigmas educativos.</i> .....	111
2.5.2 <i>Perspectivas de formación de profesores.</i> .....	119
2.6 <i>Hipótesis.</i> .....	122
3. METODOLOGÍA.....	124
3.1 <i>Aspectos teóricos sobre la investigación por triangulación.</i> .....	124
3.2. <i>Diseño de Investigación</i> .....	129
3.3. <i>Universo.</i> .....	131
3.4. <i>Acciones</i> .....	131
3.5. <i>Técnicas</i> .....	133
3.5.1. <i>Cuantitativas</i> .....	133



3.5.2. Cualitativas .....	133
3.6. Aplicación. ....	135
3.6.1. Instrumentos de recolección de datos .....	135
3.6.1.1. Encuestas a estudiantes en formación docente, exalumnos y catedráticos .....	135
3.6.1.2. Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM.....	147
4. INTERPRETACIÓN. ....	152
4.1 Análisis de resultados.....	152
4.1.1 Análisis estadístico de la “Encuesta para los estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad” .....	152
4.1.1.1. Variable “Sustentabilidad en los Planes y Programas de estudio” .....	155
4.1.1.2. Variable “Visión institucional” .....	167
4.1.1.3. Variable “Formación docente” .....	178
4.1.1.4. Variable “Responsabilidad y compromiso social del docente” .....	185
4.1.2 Análisis estadístico de la “Encuesta a ex alumnos de la ENMFM sobre sustentabilidad” .....	203
4.1.2.1. Variable “Sustentabilidad en los Planes y Programas de Estudio” .....	207
4.1.2.2. Variable “Visión Institucional” .....	224
4.1.2.3. Variable “Formación docente” .....	234
4.1.2.4. Variable “Responsabilidad y compromiso social del docente” .....	243
4.1.3. Análisis de las “Entrevistas semiestructuradas realizadas a egresados de la ENMFM” .....	264
4.1.3.1. Variable “Planes y Programas” .....	265
4.1.3.2. Variable “Vida institucional” .....	274
4.1.3.3. Variable “Formación docente” .....	285
4.1.3.4. Variable “Compromiso social” .....	295
4.2 Comprobación de hipótesis. ....	314
4.2.1. Hipótesis relacionadas con la Variable “Sustentabilidad en los Planes y Programas de estudio” .....	314
4.2.2. Hipótesis relacionadas con la Variable “Visión institucional” .....	319
4.2.3. Hipótesis relacionadas con la Variable “Formación docente” .....	325
4.2.4. Hipótesis relacionadas con la Variable “Responsabilidad y compromiso social del docente” .....	327
5.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. ....	331
5.1 Conclusiones .....	331
5.1 Recomendaciones .....	350
Bibliografía .....	354

## ***Tabla de cuadros***

<i>Cuadro Comparativo 1 Modelos políticos en el México independiente .....</i>	<i>66</i>
<i>Cuadro Comparativo 2 Principios fundamentales de los paradigmas educativos .....</i>	<i>113</i>
<i>Cuadro Comparativo 3 Aportes a la educación de los paradigmas educativos .....</i>	<i>114</i>
<i>Cuadro Comparativo 4 Concepción del docente en los paradigmas educativos.....</i>	<i>116</i>
<i>Cuadro Comparativo 5 Concepción del alumno en los paradigmas educativos .....</i>	<i>117</i>
<i>Cuadro Comparativo 6 Evaluación que proponen los paradigmas educativos.....</i>	<i>118</i>

## ***Tabla de gráficos***

<i>Gráfico 1 Momentos importantes en la formación de maestros en México.....</i>	<i>69</i>
<i>Gráfico 2 Pérdida del sentido humanista y social de la profesión magisterial por una tendencia mercantilista.....</i>	<i>79</i>
<i>Gráfico 3 Matrícula de las Escuelas Normales como “Licenciatura”.....</i>	<i>81</i>
<i>Gráfico 4 Escuelas Normales con Licenciatura (1970-2011).....</i>	<i>82</i>
<i>Gráfico 5 Matrícula en Educación Normal Licenciatura (1990-2011).....</i>	<i>85</i>
<i>Gráfico 6 Número de escuelas de posgrado según financiamiento (1990-2011) .....</i>	<i>86</i>
<i>Gráfico 7 Secuencia de la sustentabilidad social e involucramiento a la educación .....</i>	<i>122</i>
<i>Gráfico 8 Estructura de la investigación por triangulación (Fuente: Arias 2000) .....</i>	<i>129</i>
<i>Gráfico 9 Alumnos de la ENMFM .....</i>	<i>153</i>
<i>Gráfico 10 Licenciatura en que estudian los entrevistados .....</i>	<i>154</i>
<i>Gráfico 11 Semestre que cursan .....</i>	<i>154</i>
<i>Gráfico 12 Afirmaciones relacionadas con el término “Sustentabilidad” .....</i>	<i>156</i>
<i>Gráfico 13 Identificación con la problemática ambiental de estudiantes normalistas.....</i>	<i>157</i>
<i>Gráfico 14 Temas vinculados a la sustentabilidad comprendidos en las asignaturas que se imparten en la Escuela Normal.....</i>	<i>159</i>
<i>Gráfico 15 Planeaciones didácticas para desarrollar la autonomía de los alumnos.....</i>	<i>160</i>
<i>Gráfico 16 Planeación de acciones relacionadas con el desarrollo sustentable.....</i>	<i>161</i>
<i>Gráfico 17 Pregunta sobre si trabaja valores sobre sustentabilidad en las prácticas docentes .....</i>	<i>161</i>
<i>Gráfico 18 Categorías sobre la forma en que señalan los estudiantes en formación docente que trabajan los valores relacionados con el desarrollo sustentable .....</i>	<i>162</i>
<i>Gráfico 19 Incidencia de los temas de sustentabilidad en la formación de docentes.....</i>	<i>163</i>
<i>Gráfico 20 Necesidad de introducir contenidos relacionados con la sustentabilidad.....</i>	<i>164</i>
<i>Gráfico 21 Categorización de la argumentación de las respuestas de la pregunta Q10 .....</i>	<i>165</i>
<i>Gráfico 22 Introducción de contenidos recomendados por la UNESCO sobre enfoques relacionados con la sustentabilidad .....</i>	<i>166</i>
<i>Gráfico 23 Forma de introducir contenidos sobre sustentabilidad en los programas de estudio de educación normal.....</i>	<i>167</i>
<i>Gráfico 24 Percepción de los encuestados sobre su preparación docente con criterios ambientales y de sustentabilidad .....</i>	<i>168</i>
<i>Gráfico 25 Opinión de los encuestados sobre la formación específica para afrontar problemas de sustentabilidad .....</i>	<i>169</i>

Gráfico 26 Participación en proyectos de acción comunitaria en relación con el desarrollo sustentable .....	169
Gráfico 27 Temas de sustentabilidad en la prácticas docentes de los encuestados .....	170
Gráfico 28 Aspectos relacionados con el medio ambiente y desarrollo sustentable en las asignaturas del plan de estudios.....	171
Gráfico 29 Posibilidad de modificar el contenido y metodología de las asignaturas de la escuela normal .....	171
Gráfico 30 Contenidos conceptuales .....	172
Gráfico 31 Contenidos procedimentales.....	173
Gráfico 32 Incidencia en las actitudes de los alumnos.....	173
Gráfico 33 Posibilidad de modificar el currículum con competencias para la sustentabilidad.....	174
Gráfico 34 Escala de valoración de temas con carácter ético .....	176
Gráfico 35 Diferencias percibidas entre las Jornadas de Observación y Práctica Docente con las actividades de las escuelas primarias o jardines de niños donde las desarrollan.....	178
Gráfico 36 Acciones para potenciar una cultura de la sustentabilidad en la ENMFM .....	179
Gráfico 37 Legitimación para transmitir valores de la sustentabilidad por los profesores.....	180
Gráfico 38 Participación en actividades para favorecer la sustentabilidad social.....	181
Gráfico 39 Percepción de los estudiantes sobre la promoción de temas sobre su formación social .....	183
Gráfico 40 Intercambio de experiencias docentes.....	184
Gráfico 41 Conocimiento de programas o experiencias relacionadas con el desarrollo sustentable.....	184
Gráfico 42 Escala de valores relacionada con temas de cotidianidad social .....	187
Gráfico 43 Categorización de las respuestas sobre “Participación social” .....	188
Gráfico 44 Papel de la escuela como centro de transformación y rescate de la confianza social.....	189
Gráfico 45 Participación en la resolución de conflictos ambientales .....	190
Gráfico 46 Capacidad de gestión de los encuestados.....	191
Gráfico 47 Percepción de la imagen del maestro como autoridad.....	192
Gráfico 48 Formas de solucionar problemas como estudiante normalista .....	193
Gráfico 49 Solución de problemas colectivos a través de las estructuras de organización estudiantil ...	194
Gráfico 50 Percepción sobre la intervención de los maestros en la solución de problemas sociales.....	195
Gráfico 51 Competitividad de la profesión docente según los estudiantes en formación docente .....	196
Gráfico 52 Influencia que tiene el trabajo que se realiza en las escuelas de educación básica en el desarrollo económico del país .....	197
Gráfico 53 Ambiente laboral y de compañerismo observado por los estudiantes normalistas en las Jornadas de Observación y Práctica Docente.....	198
Gráfico 54 Relaciones entre los centros educativos y la comunidad según los estudiantes en formación	199
Gráfico 55 Percepción de los alumnos normalistas sobre el sindicato de maestros.....	201
Gráfico 56 Nivel de impacto de los procesos educativos en la sociedad.....	201
Gráfico 57 Responsabilidad e impacto social de los maestros en la comunidad donde trabajan.....	202
Gráfico 58 Licenciatura que cursaron en la ENMFM.....	204
Gráfico 59 Promedio de antigüedad docente.....	204
Gráfico 60 Sistema Educativo en el que han laborado.....	205
Gráfico 61 Tipos de escuela de los exalumnos encuestados.....	206
Gráfico 62 Áreas socioeconómicas donde han trabajado los encuestados .....	206
Gráfico 63 Cuidado del medio ambiente .....	208
Gráfico 64 Identificación con la problemática ambiental de exalumnos de la ENMFM .....	210
Gráfico 65 Afirmaciones relacionadas con el término “sustentabilidad” .....	211

Gráfico 66 Temas vinculados a la sustentabilidad abordados en su formación inicial .....	213
Gráfico 67 Asignaturas relacionadas con el cuidado del medio ambiente.....	214
Gráfico 68 Abordaje de temas relacionados con la sustentabilidad dentro de su planeación docente....	215
Gráfico 69 Participación de los padres de familia en la solución a problemas ambientales.....	216
Gráfico 70 Planeación de acciones relacionadas con el desarrollo sustentable de los exalumnos de la ENMFM.....	217
Gráfico 71 Pregunta sobre si trabaja valores sobre sustentabilidad en su trabajo docente.....	217
Gráfico 72 Categorías sobre la forma en que señalan los exalumnos de la ENMFM que trabajan los valores relacionados con el desarrollo sustentable .....	218
Gráfico 73 Categorización de la argumentación de las respuestas sobre la introducción de los contenidos relacionados con la sustentabilidad.....	219
Gráfico 74 Introducción de contenidos recomendados por la UNESCO sobre enfoques relacionados con la sustentabilidad según los exalumnos encuestados.....	220
Gráfico 75 Frecuencia con la que practica el uso adecuado de los recursos y solidaridad .....	222
Gráfico 76 Forma que sugieren los exalumnos para introducir contenidos sobre sustentabilidad en los programas de estudio de educación normal .....	223
Gráfico 77 Opinión de los exalumnos sobre la formación específica para afrontar problemas de sustentabilidad .....	224
Gráfico 78 Actividades para entender el cuidado del medio ambiente .....	225
Gráfico 79 Acciones de formación específica para afrontar problemas relacionados con la sustentabilidad.....	226
Gráfico 80 Participación en proyectos relacionados con el desarrollo sustentable .....	227
Gráfico 81 Temas sobre sustentabilidad en el trabajo docente.....	227
Gráfico 82 Consideración sobre modificación de contenidos y metodología de las asignaturas .....	228
Gráfico 83 Forma de modificación de contenidos conceptuales .....	229
Gráfico 84 Forma de modificación de contenidos procedimentales.....	229
Gráfico 85 Formas de incidir en las actitudes de los alumnos.....	230
Gráfico 86 Percepción sobre temas de carácter ético .....	233
Gráfico 87 Percepción de diferencias entre la formación inicial y su trabajo docente en escuelas de educación básica.....	234
Gráfico 88 Percepción de desarrollo de una conciencia social en su formación inicial .....	235
Gráfico 89 Acciones para fomentar una cultura de la sustentabilidad en la ENMFM .....	236
Gráfico 90 Intención de incidencia profesionalmente en algún ámbito del medio ambiente y el desarrollo sustentable.....	237
Gráfico 91 Formas de incidir en la cultura de la sustentabilidad de los alumnos .....	238
Gráfico 92 Carácter ético de su posición referente al desarrollo sustentable .....	239
Gráfico 93 Intencionalidad de preparación sobre el tema de la sustentabilidad.....	239
Gráfico 94 Escala de valores sobre la percepción del desarrollo de aspectos en su formación inicial....	241
Gráfico 95 Intercambio de experiencias docentes.....	242
Gráfico 96 Conocimiento sobre programas relacionados con el desarrollo sustentable.....	242
Gráfico 97 Impacto del trabajo docente en la comunidad.....	244
Gráfico 98 Escala de valores sobre situaciones cotidianas.....	246
Gráfico 99 Papel de la escuela como centro de transformación y rescate social .....	248
Gráfico 100 Promoción de participación en resolución de conflictos ambientales .....	249
Gráfico 101 Capacidad de gestión para solucionar problemas medioambientales .....	250

<i>Gráfico 102 Influencia de la metodología constructivista en el cambio de la imagen del maestro como principio de autoridad.....</i>	<i>251</i>
<i>Gráfico 103 Formas de solucionar los problemas en el grupo en su tiempo de estudiante normalista...</i>	<i>252</i>
<i>Gráfico 104 Intervención docente en los problemas sociales.....</i>	<i>253</i>
<i>Gráfico 105 Competitividad en la profesión docente .....</i>	<i>254</i>
<i>Gráfico 106 Impacto de la educación básica en el desarrollo económico del país.....</i>	<i>256</i>
<i>Gráfico 107 Percepción sobre el ambiente laboral en los centros educativos.....</i>	<i>257</i>
<i>Gráfico 108 Relaciones entre la escuela y la comunidad.....</i>	<i>258</i>
<i>Gráfico 109 Opinión de los encuestados sobre el sindicato de maestros como organización social.....</i>	<i>260</i>
<i>Gráfico 110 Impacto de la Formación cívica y ética de la educación básica en la toma de decisiones en los procesos democráticos cumplida su mayoría de edad .....</i>	<i>261</i>
<i>Gráfico 111 Rol social del profesor e impacto social de los procesos educativos .....</i>	<i>262</i>
<i>Gráfico 112 Planteamientos sobre el Neoliberalismo .....</i>	<i>348</i>

*“Las naciones marchan hacia su grandeza  
al mismo paso que avanza su educación”*

*Simón Bolívar*

## *INTRODUCCIÓN*

La formación de docentes de educación básica con un sentido eminentemente social se verá reflejada en la participación activa, abierta, comprometida, democrática de los normalistas en sus prácticas pedagógicas y posteriormente, en el transcurso de su vida profesional en el magisterio. Se entiende conciencia social sustentable como el uso equilibrado del capital natural, social y económico para lograr el bienestar continuado del planeta.

La presente investigación constituye un estudio explicativo de las condiciones de la preparación de profesores para los niveles educativos de preescolar y primaria, para lo cual se diseñaron instrumentos de recolección de datos observables y medibles que permiten corroborar las hipótesis causales planteadas para entender que la formación inicial de docentes tiene una tendencia hacia el individualismo promovido por el modelo político económico neoliberal, impuesto en nuestro país desde la década de los ochentas.

En el primer capítulo se plantea el problema de estudio, la falta de desarrollo de una conciencia social sustentable en la formación de docentes de educación básica. Se reseñan los antecedentes respecto la problemática estudiada, ratificando la pertinencia de la investigación.

De igual modo se exponen los argumentos de la importancia actual en función a los graves problemas ecológicos, económicos y sociales que enfrenta la humanidad, así como la necesidad de redefinir la relación con el entorno natural y social, donde los profesores, como

agentes de cambio, son parte importante de los procesos educativos que se requieren para poder implementar dicha transformación.

Asimismo, se justifica explorando en el diseño curricular y los enfoques metodológicos implementados en el modelo educativo actual la preparación de los enseñantes con una propensión a la disminución de su imagen social, factor de pérdida de identidad profesional, cohesión social y falta del compromiso de los docentes como sujetos políticos.

Se enumeran los objetivos vinculados a cada una de las variables establecidas y se enmarca el contexto de la investigación enunciando las características de la Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita, universo estudiado por ser la única institución oficial de la Cd. de Monterrey, N.L. dedicada a la formación inicial de docentes de educación básica.

El capítulo 2, “La formación de docentes desde las dimensiones política, económica, ideológica-cultural y su relación con la sustentabilidad”, expone los referentes que dan sustento al estudio, divididos en dimensiones, en primer lugar exponiendo la evolución de los estudios sobre sustentabilidad para dar soporte al pronunciamiento sobre la necesidad de aportar, desde todos los ámbitos del actuar social, una nueva visión sobre los problemas medioambientales, económicos y sociales por los que transita la humanidad actualmente, así como generar una cultura que revalore el uso equilibrado del capital natural, social y económico para lograr el bienestar continuado del planeta. A su vez, postula la importancia de formar docentes que colaboren como agentes de cambio que contribuyan al cuidado del ambiente, al bienestar social, a la erradicación de la pobreza, a la prosperidad global con sociedades más homogéneas.

Una dimensión política que revisa los modelos que se han utilizado en las diferentes etapas históricas desde el México Independiente hasta la actualidad, estableciendo la relación de

los sistemas educativos con los intereses de los grupos que ostentan el poder político, así como las acciones de política educativa correspondiente a dicha vinculación.

Establece también, en la revisión de la dimensión económica, las teorías han dado lugar a la implementación de modelos productivos que se valen del aparato educativo para satisfacer sus necesidades de competitividad. Igualmente, se manifiestan las acciones del modelo neoliberal que inclinan los procesos educativos hacia el libre mercado, generando una sociedad consumista inducida por un hedonismo individualista.

La dimensión cultural ideológica da el soporte para entender que la educación es un fenómeno social que tiene una importancia política, puesto que establece un determinado orden social en la formación de ciudadanos y sus organizaciones. Se exponen las posturas de Durkheim, iniciador de la sociología de la educación, la corriente de interpretación estructural- funcionalista representada por Merton y Parsons, estudiando el problema de las normas y los valores; de Althusser, que muestra a la escuela como aparato ideológico del estado; (Bourdieu, 1988), que enfatiza la relación entre la reproducción social y la cultura.

Otro apartado de ese capítulo, la dimensión educativa revisando los paradigmas educativos: conductista, cognitivo, humanista, socio-cultural y constructivista, así como las perspectivas de formación de profesores: académica, técnica, práctica, reflexiva y de reconstrucción social.

Para finalizar este apartado, se enlistan las hipótesis que orientan el trabajo de investigación correlacionadas con los objetivos, las variables, las preguntas de investigación y los cuestionamientos incorporados en los instrumentos de recolección de datos. Estos últimos organizados por medio de una matriz de congruencia.



El documento contiene, en el capítulo 3. Metodología, un subtema que da cuenta de los aspectos teóricos sobre la investigación por triangulación, en la cual se argumenta la combinación de métodos que se efectuó al realizar encuestas a los estudiantes y exalumnos de la escuela normal para trabajarlas de manera cuantitativa y entrevistas semiestructuradas a los egresados de la institución, analizándolas de manera cualitativa. La triangulación metodológica procura la consistencia entre el propósito de investigación, el problema de investigación, el método usado, la selección de la muestra y la interpretación de los resultados.

Asimismo, aclara el diseño de la investigación refiriendo las preguntas de investigación, el universo de estudio, acciones a ejecutarse y técnicas empleadas. Se expone la aplicación, indicando el diseño de cada uno de los instrumentos de recolección de datos, así como la forma de ejecución de cada uno de ellos.

La interpretación de resultados se expone en el capítulo 4, con el análisis correspondiente a cada una de las encuestas, tanto a estudiantes en formación docente, a exalumnos y las entrevistas semiestructuradas a egresados, incluyendo en todas, las variables determinadas para su estudio. Un siguiente apartado, expone la comprobación de hipótesis, organizadas según las variables, validando el análisis de los instrumentos aplicados y demostrando el alcance de los objetivos de la investigación. Incluye la proyección hacia otras investigaciones.

Finalmente, el capítulo 5 expone las Conclusiones, entre ellas, la necesidad de establecer indicadores que permitan valorar con mayor precisión la repercusión el papel de la educación básica en la formación de buenos ciudadanos, con la finalidad realizar los ajustes y modificaciones pertinentes para promover conductas pro ecológicas y pro sociales. Así como fomentar la iniciativa de las escuelas normales públicas para desarrollar los niveles de posgrado,

maestría y doctorado en educación, especializaciones que coadyuven con la investigación e innovación y posibiliten el mejoramiento de la formación docente de educación básica.

### *1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.*

La tesis doctoral pretende definir elementos que propicien aspectos de sustentabilidad social como libertad, democracia, participación, compromiso y responsabilidad en la formación de docentes de educación básica. La conceptualización analiza las actitudes necesarias para desarrollarse como seres libres, autónomos, críticos, reflexivos y democráticos; actitudes que inciden en la construcción de un sujeto político para una sociedad más sustentable y coadyuvan a lograr un adecuado nivel de vida de la población, a niveles satisfactorios de educación, capacitación y concientización, a la búsqueda de la equidad de género, al respeto a la diversidad cultural de las personas y comunidades, a la garantía de trabajos dignos y estables, descentralización de la toma de decisiones, solidaridad social, identificación y solución de problemas medioambientales, al mejoramiento de la relación del hombre y la naturaleza para el uso adecuado de los recursos, al establecimiento de pautas de consumo responsable, a la disminución de la pobreza, a la eliminación de las desigualdades sociales y promoción de la justicia social, todo ello para explicar el modo en que son conformados en el modelo educativo actual, por la trascendencia que representa en su futura labor docente.

Se enuncia como el principal problema observado la falta del compromiso de los docentes en formación y de los egresados en las últimas generaciones hacia lo social, hacia la vida institucional en las escuelas, hacia la participación colectiva en los eventos de las instituciones en que laboran y, más grave todavía, hacia el impacto social que la participación de las escuelas puede tener en las comunidades en las cuales se están desempeñando como docentes.

Entendiendo que la preparación social de los educadores tiene un sentido formativo, que los inviste para actuar como líderes político-sociales que influyen en su entorno social; concebida la política con orientación al servicio de la comunidad, además, como un proceso de participación, orientación y organización de las actividades colectivas en los estudiantes de educación básica que les permita encontrar soluciones a las problemáticas cotidianas que enfrentan sus alumnos y la comunidad en la que viven.

De tal forma, en una primera instancia se busca encontrar los aspectos de actitud y de conciencia social determinados en los planes y programas de estudio. Segundo, desde la vida institucional de la escuela normal, las acciones que posibilitan en la formación de docentes hacia el desarrollo de estos aspectos. Tercero, la forma que se puede determinar el impacto real que la formación social de los docentes repercute en la vida cotidiana de una institución educativa de nivel básico (preescolar y primaria), así como el impacto que puede tener en los docentes en la comunidad donde está establecida.

### *1.1 Antecedentes.*

La formación de docentes de educación básica con conciencia social sustentable no ha sido estudiada como tal; existen trabajos de investigación relacionados con la educación ambiental entre los que se destaca “Educación ambiental para la sustentabilidad en la formación docente. Aproximaciones conceptuales, procesos formativos y aportes didácticos” de Gloria Peza (2013) en el que sustenta la evolución histórica, principios, objetivos, programas y políticas sobre la educación ambiental en México, así como los retos de la profesionalización docente, las prácticas escolares, transversalidad y estrategias de enseñanza y aprendizaje. A su vez, enuncia la inclusión de la temática ambiental en educación superior y particularmente en la formación docente, como materia optativa dentro del plan de estudios modificado el 2011.

Señalando además, algunas dificultades de los cursos, entre ellas, contenidos teóricos fundamentados en ecología y algunas veces con aspectos sociales, el tiempo destinado al desarrollo de actividades prácticas, los materiales de apoyo muy generales, así como la falta de información de los organismos y dependencias gubernamentales a los participantes. Del mismo modo, expresa la falta de coordinación interinstitucional, ausencia de contenidos ambientales en la educación formal y la falta de apoyo a la educación no formal y difusión en los medios de comunicación. Otro estudio de la misma autora, “Educación para el desarrollo Sustentable. Problemas ambientales, estrategias pedagógicas y recursos didácticos” (Peza, 2014) en el cual, a partir de las implicaciones de la relación humana con la naturaleza sobre su cuidado y preservación, demanda orientar la enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes, así como su trabajo áulico con la finalidad de que las nuevas generaciones modifiquen y mejoren sus relaciones con el medio ambiente.

La investigación “La importancia de la educación ambiental en la formación de educadores” de Adriana Torres Frutis (2011) de la Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” de Morelia, Mich., puntualiza que ante la necesidad del cuidado ambiental se requieren de estrategias integrales que deben ser parte del currículo de educación básica y formación de docentes, una formación en la familia y la generación de redes y comunidades de aprendizaje a través de procesos colectivos de trabajo.

Asimismo, la tesis doctoral de María del Carmen Acebal de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga que aborda la “Conciencia Ambiental y Formación de maestras y maestros” (Acebal, 2010), señala que existe un desfase entre el bagaje cultural transmitido de generación en generación y lo que las relaciones ambientales demandan, por lo que se considera a la educación ambiental como instrumento que permita al ciudadano moderno

y retome la conciencia perdida de la repercusión de sus acciones en el medio, adoptando nuevos comportamientos responsables desde el punto de vista ecológico.

José Martín Montoya, de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia en su tesis doctoral “Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible de los colegios de la institución Lasalle” (2010) realiza un estudio en los centros educativos lasallistas con la finalidad de reforzar los conocimientos sobre la ética del desarrollo sustentable, por una parte, hacia las variables ambientales y asimismo, buscando el bienestar de la humanidad fundamentado en los valores universales de justicia, igualdad y paz.

Leff (2000) reconoce que los efectos de las crisis económica y ecológica, así como la complejidad y globalidad de los problemas socio ambientales surgidos de las formas dominantes de producción, han generado la necesidad de analizarlos con enfoques holísticos y sistémicos que cuestionen las formas de institucionalización y legitimación de un saber fraccionado producido en los departamentos especializados de los centros de investigación, arraigado y difundido por los aparatos ideológicos de estado, reproducido en el currículo de las instituciones de educación y aplicado en las funciones sectorizadas de la planeación y administración pública.

En su texto: “Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista”, González (1998) manifiesta que la globalización ha generado efectos de diverso orden que los procesos educativos escolarizados que ni siquiera se reconocen ni se conectan, se requiere fortalecer los procesos pedagógicos polifónicos orientados a propiciar una mayor participación de la gente en las decisiones que afecten sus vidas: la formulación de políticas públicas, el empoderamiento de la sociedad civil, mejores estrategias de asociación y comunicación, contrarrestar el efecto hipnótico de un ilusorio acercamiento de mundos cada vez más distantes, promover procesos alternativos de manejo de conflictos, impulsar procesos educativos que

fortalezcan identidades propias que auspicien la construcción de horizontes particulares de futuro posible y verdaderamente sustentable.

Por otra parte, Osorio Vargas en Leff (2003) expresa la necesidad de impulsar acciones formativas neoparadigmáticas con los educadores que plantea la desconstrucción de la relación del ambiente y las relaciones de poder creando dispositivos pedagógicos democratizantes, fortaleciendo el poder de los educadores, promoviéndoles el pensamiento crítico y formándolos como prácticos reflexivos.

Asimismo, Sauvé (2006) en “La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos” indica que las organizaciones internacionales (como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional), los gobiernos nacionales y locales, y algunas corporaciones transnacionales, tienden a promover una reforma curricular que insiste en el desarrollo del saber y de las habilidades necesarias para entrar en competencia en el mercado global, y para aprovechar las ventajas de la globalización. Le atribuye a una economía exógena la lógica pragmática donde se inscribe la educación, situada fuera de la sociedad, que impone sus reglas a las relaciones sociedad-medio ambiente, donde éste último, es reducido a un conjunto de recursos para la economía. Se preocupa de la sustentabilidad de los recursos naturales, a fin de no obstaculizar el crecimiento económico, percibido como la condición de base del desarrollo humano.

Existen trabajos de investigación relacionados con la educación para la sustentabilidad para educación superior y bachillerato como el de Isabel Ruiz Mallén, Laura Barraza y Ma. Paz Ceja Adame, (2009) “La educación para la sustentabilidad: análisis y perspectiva a partir de la experiencia de dos sistemas de bachillerato en comunidades rurales mexicanas” en el que explican el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos ambientales en las aulas, concretamente las técnicas y las dinámicas educativas que se establecen entre estudiantes y

maestros del nivel mencionado. Otros dedicados a los educadores ambientales desde una postura de educación informal, algunos más, referentes al movimiento social ecologista o a la conciencia social y la sustentabilidad desde la óptica empresarial y del papel de la sociedad civil.

Explicando la relación poco sustentable entre educación y desarrollo, (Hernández Ruíz & Ramírez Campos, 2011) se enfocan en fomentar una cultura ecológica con principios básicos para hallar el equilibrio entre estabilidad y cambio, orden y libertad, tradición e innovación, que son la flexibilidad y la diversidad.

Institucionalmente existe por parte del gobierno federal a través de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) el Consejo Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad con funciones para la formulación, aplicación y evaluación de estrategias, políticas, programas, proyectos, estudios y acciones específicas en materia de educación ambiental para la sustentabilidad. Evidentemente se observa la inclinación hacia la protección de los recursos naturales.

Del mismo modo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve el programa de Educación para el Desarrollo Sustentable incorporando temas como el cambio climático, la reducción del riesgo de desastres, la biodiversidad, la reducción de la pobreza y el consumo sustentable exigiendo métodos participativos de enseñanza y aprendizaje. Creando la Red Internacional de Instituciones de Formación de Docentes está asociada con la Cátedra UNESCO de reorientación de la formación docente para la sustentabilidad en la Universidad de York, en Toronto, Canadá.

Algunos de los estudios encontrados tienen la intención de incidir en la disminución del consumo, evitar el uso de productos químicos tóxicos, evitar el uso de plásticos desechables, la administración y cuidado en el consumo de energía eléctrica, promover el consumo de alimentos

orgánicos, la creación de abono con la basura orgánica, el reciclaje de todo tipo de materiales, la disminución del uso del automóvil y la utilización del transporte colectivo. Educar a la población joven y reeducar a la población mayor. Además, promover la toma de conciencia del problema de la contaminación global es vital para su eventual solución. Pero, investigaciones que estudien la formación de profesores de primera enseñanza que tiendan a un desarrollo sustentable desde el enfoque de responsabilidad social no se han identificado aun claramente en México; sin embargo, el enfoque que han dado a los trabajos, es de encontrar formas eficaces y armónicas para el uso de los recursos naturales, disminuyendo eventualmente los problemas contaminantes que nos acechan, que contemplen los elementos económicos como factores de crecimiento y desarrollo más equitativo, buscando la erradicación de la pobreza y por supuesto, identificando las formas de organización y construcción social, como parte de una colectividad en donde cada acción nos afecta a todos y que permitan su participación en dichas soluciones, no se han encontrado en el contexto de nuestro país, lo cual demuestra la pertinencia de la presente tesis doctoral “La formación de docentes de educación básica para el desarrollo de una conciencia social sustentable”.

## *1.2 Importancia actual*

Se han manifestado un gran número de argumentos a favor y en contra de diversos aspectos de los procesos educativos en nuestro país en los últimos años. Muchos de ellos han estado dirigidos a cuestionar el trabajo educativo realizado por los docentes debido a su falta de profesionalismo o de capacitación, de evaluaciones precisas que permitan valorarlo y transformarlo convenientemente. En algunas ocasiones, en su defensa, los profesores señalan la falta de apoyo de los padres de familia, el mal manejo de los recursos presupuestales que emplea el gobierno, la mala infraestructura, la falta de planeación educativa, la sobrecarga de trabajo



administrativo sobre la labor académica, el poco reconocimiento social de su labor educativa, el tipo de gestión educativa vertical que no permite autonomía a los centros escolares, entre otros. Así, se puede continuar con un listado muy amplio de argumentaciones. Válidas o no, depende de la posición desde donde se exprese o quien las sostenga. Con problemáticas sentidas o documentadas, una realidad que no se puede soslayar es que la educación en México, tomando en cuenta indicadores internacionales como el del Program International Student Assessment (PISA) o nacionales como la Evaluación Nacional del Logro Educativo de los Centros Escolares (ENLACE), pasa por una enorme crisis.

¿Qué mayor prueba se quiere sobre el fracaso del sistema educativo en nuestro país que los noventa y cuatro mil cuatrocientos setenta homicidios registrados en México según datos del INEGI, publicados en “El economista” el 30 de julio de 2013, entre el año 2007 y el 2012?. Evidentemente se señala el fracaso, porque si la educación hubiera funcionado en lo más mínimo, esos hombres y mujeres debieron haberse insertado en acciones sociales que eliminen la participación en el crimen organizado. Es decir que los procesos educativos les deberían haber infundido el mínimo de valores que se requerían para que hubieran entendido el orden social que les permitiría vivir.

¿Cuántos de esos casos son producto directo de las reformas educativas de 1993? ¿cuántos de ellos tenían 6 años cuando se modificaron los planes y programas de estudio?, ahora son los jóvenes que tiene 26 años de edad. ¿Cuántos de ellos, sin ningún otro factor social que los haya hecho recapacitar sobre la importancia de cumplir con las normas jurídicas, sociales y morales, se dejaron influir con las tendencias educativas hacia el individualismo?; ¿cuántos de ellos dejaron de reconocer los principios de autoridad y se dejaron llevar a las redes del “libre mercado” del narcotráfico?; ¿cuántos de ellos fueron “convencidos” de obtener ganancias rápidas porque en las fábricas los salarios son de miseria, donde se trabaja mucho y se

gana poco porque los empresarios no podían sacrificar su “productividad” y su competitividad en un mundo globalizado?; ¿cuántos de ellos fueron analfabetas funcionales, porque el sistema educativo no les enseñó ni a escribir, ni a hacer cuentas, ni a tener identidad nacional, ni a ser solidarios, ni a pensar? ¿Cuántos de ellos se enredaron en las garras del crimen organizado porque sintieron la “libertad” para hacerlo sin que alguno de los agentes socializantes tuviera la menor oportunidad de hacerles entender que la vida en sociedad es difícil, más cuando el “estado de derecho” dejó de existir? ¿Cuántos observaron las injusticias, inequidades y prepotencias realizadas en escuelas preocupadas más por pasar los exámenes estandarizados que por las aplastantes interrelaciones escolares donde se dejó que se impusiera la “ley del más fuerte” por una enorme negligencia docente? ¿Cuántos de ellos fueron producto de la inoperante inmovilidad de los profesores para corregir, para establecer límites, para analizar e intervenir en casos de alerta roja por sus tendencias conductuales?

Es la misma inoperante inmovilidad del estado para corregir y componer el enorme desgaste del tejido social, porque sus líneas neoliberales de acción lo conducen a su eventual desaparición. Un estado minimizado que se desentendió por completo de sus funciones más elementales y sólo le ha servido a los grandes intereses de “la mano invisible” del neoliberalismo para dejar que esta haga lo que quiera en pos de un cúmulo indiscriminado de ganancias a costa de lo que sea, incluso la vida de la gente. Un estado que permite y propicia la venta de refrescos embotellados con pleno conocimiento que estos son el factor más importante para el aumento de la obesidad infantil, de la diabetes que está matando lentamente a la población, de problemas cardiovasculares. Un estado que por privatizar todo, tiene en el completo abandono políticas como la medicina social, programas de vivienda, trabajo, educación, justicia.

El mismo sistema educativo se ha encargado de reducir la visión de estado como elemento de ordenamiento social por medio del modelo educativo implantado desde la década de los noventa, propiciando una marcada falta de cohesión social al promover un libertinaje provocador de la pérdida de autoridad y orden mínimo requerido para una buena convivencia pacífica.

Una parte de la presente investigación trata de explicar la manera en que la metodología empleada en los últimos años nos ha llevado a esa disminución de la autoridad con la consiguiente reducción del estado, asimismo, las consecuencias en la disminución visible de la falta de competencias cognitivas que la sociedad señala acertadamente que tienen los alumnos del sistema educativo nacional.

Como antecedente, en los años 80's, la situación de la educación en nuestro país sufría, intencionalmente tal vez, una situación empobrecida por estar "secuestrada" casi literalmente por un cacicazgo sindical vanguardista que, con Jonguitud Barrios al frente, corrompía gran parte del trabajo docente logrando un divorcio entre la sociedad y los maestros. Junto a esto, una política educativa que no tenía "ni pies ni cabeza", carente de contenidos programáticos, abandonada en términos financieros, con materiales educativos y libros de texto gratuito de la más mala calidad, que en nada apoyaban a la enseñanza y el aprendizaje, contribuyendo a demeritar la labor docente. Entre la prepotencia sindical y el abandono gubernamental, el deterioro era creciente y marcado. Quienes laboramos en esa época, señalábamos la necesidad de recuperar lo básico en la enseñanza, el aprendizaje de cuestiones elementales que le permitieran a los alumnos tener el cimiento sólido para continuar sus estudios y así lograr, en la mayoría de los casos, la ansiada "movilidad social" que sólo el estudio podía alcanzar. Lo que en otros países como en Suecia llaman "viaje de clase" y que fue la tendencia y sentido de la educación en décadas anteriores (Enkvist, 2010).

Manifestado en diferentes foros, entre ellos, el II Congreso Nacional Extraordinario del SNTE en la ciudad de México en 1992, la posición de los docentes pretendía la recuperación de elementos básicos que impactaran en la mejora de la lectura comprensiva, en matemáticas, con la reafirmación de operaciones fundamentales, en historia y geografía con conocimientos firmes y necesarios para la ubicación y comprensión de los problemas sociales, en ciencias naturales con procedimientos que permitieran la explicación y buen uso de los fenómenos naturales, con actividades tecnológicas que insertaran los avances en las actividades productivas, con una educación artística que promoviera la integralidad del individuo en formación, y sobre todo, con elementos que permitieran una identidad nacional como tejedora de una sociedad cohesionada, ordenada y pacífica.

Contrario a esto, iniciaron las reformas neoliberales en educación, recomendadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), implantaron el modelo constructivista en los Planes y Programas de estudio de educación básica en 1993 y posteriormente, en 1997 en la formación de profesores con el PTFAEN, (Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de la Educación Normal). En 1992 se convocó a modificar los libros de texto gratuitos siguiendo el enfoque constructivista. Los materiales mejoraron visiblemente en relación a los pésimos libros utilizados en años anteriores desde el punto de vista físico, ya que involucraron a la industria editorial de nuestro país, es decir, con la privatización de la elaboración de estos materiales, dejando como un elemento de ornamento prácticamente la CONALITEG (Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito) encargada gubernamental desde 1959 con su creación en el tiempo del presidente López Mateos. Desde lo material, fueron mejores. En lo académico, respondieron al modelo implantado.

Se observan algunos cambios de fondo que apuntalan el modelo neoliberal desde el espacio educativo como elemento que incide en la formación política de los individuos.

Primero, como lo refiero anteriormente, la pérdida de autoridad en la imagen del docente como parte de esta tendencia a la disminución del estado.

Aunque el principio constitucional del Artículo 3° señala la obligación del estado de otorgar el servicio educativo a todos los mexicanos con características que lleguen a la formación de un individuo integro, crítico, autónomo, desarrollando todas las facultades del ser humano fomentando en él amor a la patria, en el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia. Las intenciones políticas de esta formación son distintas así como su aplicación metodológica. Ingenuo sería pensar la inexistencia ideológica en el acto educativo.

La imagen del profesor con una reconocida autoridad moral construida desde los proyectos de la educación rural de Rafael Ramírez y las campañas alfabetizadoras vasconcelistas, magnificada con la educación socialista de Cárdenas apuntalando el proyecto de unidad nacional de Ávila Camacho, Ruíz Cortines y López Mateos había que dejarla atrás. El neoliberalismo requería una imagen menos social de los maestros y más ligada a los propósitos de competitividad internacional y la apertura a los mercados extranjeros. Imagen que iba en decadencia por la época oscura del vanguardismo revolucionario que solapaba los excesos de corrupción magisterial ligada corporativamente al partido gobernante. Igual que la imagen del estado obeso, prepotente, exagerado de la etapa populista y desestabilizadora. Las condiciones estaban dadas para cambiar la imagen del docente.

Actualmente, ante los graves problemas ecológicos, económicos y sociales que enfrenta la humanidad, se requiere de todos los esfuerzos y recursos con que contamos para encontrar la manera de hacer frente a tal situación, entre los que se encuentra, definitivamente, la educación. Si dichos problemas no reconocen fronteras, las soluciones tienen que hacerlas a un lado para resolverlos. En ese sentido, más allá de continuar con las comparaciones internacionales, la

labor educativa debe enfocarse para la concientización de la importancia, de manera emergente, de corregir los rumbos de actuación con respecto a la utilización de los recursos naturales, desigualdades sociales y erradicación de la pobreza.

Revisar y redefinir, desde los espacios epistemológicos, ontológicos, axiológicos, la relación con nuestro entorno natural y social es una tarea urgente. Ante lo cual, la formación de docentes de educación básica como agentes de cambio, es parte importante de los procesos educativos que se requieren para poder implementar dicha transformación.

### *1.3 Definición.*

Los docentes muestran una falta de compromiso social, desde la vida institucional en las escuelas y hacia la participación colectiva en los eventos de las instituciones generando un bajo impacto social para el desarrollo de las comunidades en las cuales se desempeñan.

### *1.4 Justificación.*

Dado que el sistema educativo tiene como tarea fundamental establecer un determinado orden social en la formación de los ciudadanos, de sus organizaciones y de cada individuo dentro del sistema de relaciones que se establecen socialmente, es importante determinar cuáles son los elementos básicos de la formación profesional que están recibiendo los alumnos normalistas para influir así en los procesos de desarrollo de valores, actitudes, competencias que les permitan identificar hasta qué punto el diseño curricular de planes y programas de educación básica, así como su labor educativa, logran la conformación del tipo de alumno con formación social y con conciencia hacia la sustentabilidad.

En el modelo educativo actual se perciben serios problemas metodológicos y curriculares, con enfoques constructivistas, tanto en educación básica como en la formación docente, originados por una inclinación hacia los principios del individualismo neoliberal, identificados como el factor de pérdida de identidad profesional y de cohesión social.

Un individuo que no tiene conciencia social por la pérdida del sentido histórico no se integra a la sociedad en la búsqueda de soluciones colectivas a problemas globales. Para aspirar a una sustentabilidad social, entendiéndola como el capital cultural creado por los grupos sociales con instituciones con funciones que permitan conservarlo, se requiere identificar las conductas pro-ecológicas y pro-sociales y promoverlas desde los procesos educativos, estableciendo un diseño curricular, tanto en la formación de docentes, como en la educación básica, cuyo eje central sea promover la participación colectiva, libre y racionalizada.

Existe, como lo expresa Enkvist (2010), la preocupación por parte de los educadores por identificar los elementos metodológicos y curriculares que imposibilitan la formación de sujetos con una conciencia social sustentable que encuentren soluciones colectivas a problemáticas globales. Dicha preocupación es a partir del análisis de la situación de los aparatos educativos que algunos países como Suecia, Dinamarca, Reino Unido, Estados Unidos, Alemania, Francia y Suiza, han sufrido básicamente por las recomendaciones de organismos internacionales para la aplicación de políticas de corte neoclásico, que han desembocado en crisis sociales que se manifiestan en el seno de sus sociedades, destruyen las capacidades sociales e intelectuales de los niños, de acuerdo con Hirsch, citado por Enkvist (2010).

De los procesos metodológicos que tienden al individualismo, evidentemente al no reconocimiento de los procesos de adaptación cognitiva desarrollados colectivamente, señalamos, como ejemplo de la distorsión de los sistemas educativos, la adquisición de la lectoescritura. Con

la intención de mejorar la capacidad de la expresión escrita, el método propuesto ha sido que los alumnos escriban sus propios textos, los lean, los autocorrijan y en consecuencia aumenten sus niveles de redacción. Esto es correcto para experiencias literarias de adultos; sin embargo, para alumnos de nivel básico no resultó, primero porque la producción de texto era sobre sí mismo, solo para expresar sus rasgos de personalidad resaltando su egocentrismo.

Y por otra parte, el arribo a los procesos formales del conocimiento del lenguaje, dejó fuera los procesos de corrección ortográfica. En nuestro país, la implementación de esta metodología desde los planes y programas de educación primaria en 1993 ha traído como consecuencia un palpable malestar social por señalar que los alumnos no saben escribir, leer y comprender lo que leen. Es cierto, los docentes dejaron de hacer correcciones sobre estos y otros procesos. Con la idea de que es el alumno el que debe de construir sus propios conocimientos y el docente dejarlo que lo haga aunque estén como estén, se dejó de corregir hasta la “forma de tomar el lápiz” y ahora, nos quejamos. Si esta situación la trasladamos al conocimiento y relación con el mundo natural, la metodología empleada parece llevarlos a reconocer que existen fenómenos naturales sin puntualizar que las acciones cotidianas que realizamos tienen relación con los problemas medioambientales que estamos generando. Tal parece que propicia una conciencia individualizadora con respecto al tema, favoreciendo la idea manifiesta “Mientras no me afecte a mí, que el mundo gire”.

A los alumnos les parece normal pronunciarse sobre el contenido de los estudios basándose en su gusto, no en lo que proponen los especialistas que han confeccionado el programa. Prefieren lo irracional, representado acá por el fluir de la conciencia, a lo racional, el soliloquio. Es decir que diez años de escolarización no le han convencido de que lo racional es mejor que lo irracional. No les gustan los esfuerzos. La escuela hoy en día permite que los alumnos sigan en el sistema escolar aunque no hagan esfuerzos ni aprendan.



Asimismo, en la formación de docentes no se ha seguido ningún método específico que garantice que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice convenientemente. Se sugirió la fusión de los métodos de trabajo, pero no había ningún método específico a cual referirse. En la preparación de docentes mexicanos a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, según los mismos funcionarios de educación pública, no estaban relacionados con ningún método específico. Sin embargo, la tendencia pragmática introducida por Dewey asociada al “learning by doing”, en gran medida justifica que no se sigan procesos de lectura o en otras áreas del conocimiento, por su marcada tendencia de aprender de la práctica, enfatizando la capacidad de expresión y las destrezas en lugar de los conocimientos.

Lo anterior se hace más evidente al observar desde la década de los 80's la implementación del modelo de educación industrial aplicado en los países desarrollados para relacionar estrechamente el sistema productivo al educativo, implantando el modelo neoliberal globalizado. En nuestro país, este modelo de competencias cuyo origen es el modelo productivo industrial ha sido señalado por expertos por su sustento teórico y conceptual por considerar que en los procesos educativos no todas las competencias se deben relacionar con lo laboral, reconociendo la necesidad de desarrollar competencias académicas, lo cual puede tener algunos problemas en la formación de docentes.

En relación a las propuestas pedagógicas, el paradigma de la protección ambiental se remite a un enfoque pedagógico que enfatiza en la corrección del daño. Pretende persuadir la solución tecnológica llamada “fin de tubo”. Su propuesta de internalización de las externalidades no atiende las necesidades de los grupos más vulnerables a los impactos de los procesos productivos. Si bien contempla la comunicación y la participación social, sus propuestas pedagógicas no trascienden el ámbito sectorial del cual se conduce la gestión institucional y no se inserta en el sistema escolarizado.

En esta relación entre ética y conocimiento se distinguen diferentes valores del conocimiento, dentro de las relaciones de poder en el saber: los valores relativos a los impactos de la ciencia en la sociedad, los valores sociales y la racionalidad económica, la cuestión del saber personal, “el modo en el que el ser cognoscente ha abordado lo real”, la fusión de los valores y significados diversos en la construcción de los objetos de conocimiento, en la orientación del saber, en la legitimación y validación de los paradigmas de conocimiento.

Por otra parte, dentro del trabajo académico de los maestros, se implanta el “proyecto” como forma de trabajo, cuya metodología requiere que el alumno elija libremente un tema y una manera de trabajar. Lo esperado es la participación colectiva, la puesta en común de los alumnos, el desarrollo de competencias democráticas, sin embargo, como se ha mencionado, esto conduce a la falta de reconocimiento sobre el capital cognitivo comunitario. Las posiciones sociales quedan de lado, sólo se responde a los criterios individuales. El papel que realizan los docentes para la evaluación es el seguimiento y la acumulación del “portafolio” en el que da cuenta de los avances de los alumnos. Se convierte en una especie de almacenista que va documentando sólo los trabajos realizados.

Metodológicamente hablando, el constructivismo viene a ser un antropocentrismo puesto que considera que la producción cognitiva se concentra en su propio ser sin otorgar valor a los constructos sociales al afirmar que el alumno no puede aprender de algo que venga de fuera, sino que todo aprendizaje debe basarse en él mismo, en sus conocimientos anteriores y sus intereses, se convierte en su propio constructor, sin el reconocimiento a lo construido por los demás. Ni la posición del profesor cómo valora como fuente de conocimiento social. Sus explicaciones llegan a estorbar. El papel del docente es, el de un facilitador, consultor. Se declara al alumno especialista de su propio aprendizaje. En vez de concentrarse en la adquisición de conocimientos básicos, debe aprender técnicas para manejar una computadora, encontrar información.

Despreciando el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Es el desprecio por la producción de la humanidad. Manejar información es prácticamente con fines de inserción al los mercados laborales.

Hay un problema con la pedagogía puesto que mezcla teoría e ideología, tanto los libros de pedagogía como los planes de estudio y otros documentos se muestran abstractos; la formación docente presenta a sus estudiantes una mezcla de ideología y teoría, en que la conexión es que ambas son abstractas y se enseñan en la formación docente. Si la formación docente no es lo que la gente cree, tampoco lo son los nuevos aspirantes a docentes. Educarse para ser docente no atrae a las personas que anteriormente querían ser maestros o profesores, entre otras cosas, por la idea de que los métodos son más importantes que los contenidos.

Aún más, al parecer no queda claro cómo se ha venido deteriorando el sistema educativo, así como la formación docente porque se han centrado en asuntos de procesos, no enfatizando en métodos apropiados para mejorar la enseñanza con un orden, un sentido y con una tendencia hacia la justicia social.

### *1.5 Objetivos.*

- 1) Puntualizar los aspectos de actitud y de conciencia social explícitos en los planes y programas de estudio.
- 2) Identificar las acciones que posibilitan una formación docente hacia el desarrollo de una conciencia social sustentable en la vida institucional de la ENMFM.
- 3) Precisar el impacto de la formación social de los docentes en la vida cotidiana de una institución educativa de nivel básico.
- 4) Valorar la formación docente en cuanto a la responsabilidad y el compromiso social y su impacto en la comunidad.

## *1.6 Contextualización de la investigación.*

La presente investigación se efectuó en la Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita, por ser la única institución oficial pública en la Cd. de Monterrey, N.L. Méx. encargada de la Formación de Docentes de Educación Básica. Han existido y existen actualmente otras instituciones dedicadas a la misma función, con financiamiento de origen privado, que aún que siguen la rectoría del estado en cuanto a normativas y lineamientos, así como a planes y programas de estudio, por su carácter particular, no son interés del presente estudio.

Dentro de su historia, ENMFM (2009) señalo algunos datos relevantes: fue fundada el 23 de noviembre de 1870 por el Decreto del en ese momento Gobernador sustituto del Estado, Dr. José Eleuterio González, que establece la Creación de la Escuela Normal del Estado, en el mes de Diciembre del mismo año abre su matrícula y es designado el Lic. Amadeo Valdés como su primer director y único maestro, contando con 19 alumnos que recibían su enseñanza en el domicilio particular del director en la calle de Puebla número 54. Iniciando ahí las labores de la Escuela Normal para profesores de Instrucción Primaria. Tratando de responder a las necesidades del Estado Mexicano en la Instrucción Pública con las características de gratuidad, obligatoriedad y laicidad, asentadas en la constitución liberal de 1857.

Con dificultades en su organización con su segundo director, el Profr. Carlos Margarín, y después de una década, en 1881 el Ing. Miguel Filomeno Martínez Pérez es nombrado tercer director iniciando una nueva etapa de la Escuela Normal para Maestros con reorganización y reapertura definitiva y permanente, logrando establecer las bases de la enseñanza normal con un

plan de estudios con asignaturas de índole pedagógica siguiendo el modelo simultáneo de enseñanza desarrollado en Prusia casi un siglo antes.

Generalmente vinculada a las tendencias educativas nacionales, la escuela normal ha reformado sus planes de estudio a finales de la década del siglo XIX, siguiendo la educación con carácter positivista establecida en los Congresos Pedagógicos de 1881, 1882 y 1902; las modificaciones de 1923, 1926 y 1935 con los gobiernos posrevolucionarios; la de 1942 para la Unidad Nacional, así como los cambios a los planes de estudio en 1969, 1972 y reestructurado de 1975.

Asimismo, en la conversión de las escuelas normales como parte de la educación superior al otorgar el grado de licenciatura en 1984 en busca de la profesionalización del magisterio y las propuestas del PTFAEN (Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales) en 1996, con las reformas de los planes de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997, en Educación Preescolar 1999 y Educación Física 2002.

A partir del 2012, se puso en marcha una nueva reforma en los planes y programas de estudio de las escuelas normales del país y por supuesto, también en la ENMFM (Escuela Normal Miguel F. Martínez).

Actualmente, la Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez, Centenaria y Benemérita, está constituida como una institución de Educación Superior y cuya razón de ser es la formación de docentes para los niveles de Educación Preescolar, Primaria y Física con un proyecto académico que busca consolidar acciones que se realizan en el quehacer cotidiano siempre con la meta de lograr los profesores que la sociedad requiere. De forma tal, que si las transformaciones sociales se dan de manera vertiginosa, la capacidad académica de los maestros y alumnos de la normal,

tenderá a desarrollar las competencias didácticas, pedagógicas, metodológicas, axiológicas y ontológicas que permitan entender dichos cambios para actuar en consecuencia.

#### *1.6.1. Diagnóstico situacional de la institución.*

Para una explicación precisa de la contextualización de la investigación, relacionadas evidentemente con las variables que fueron consideradas dentro de la metodología, se enuncian las características de la institución a partir de diferentes planos que dan sentido a la organización y obviamente, impactan en el desarrollo de una conciencia social para el desarrollo sustentable en la formación de docentes de educación básica. Estos son: plano pedagógico-curricular, plano comunitario, plano administrativo-financiero y plano organizacional-operativo.

##### *1.6.1.1 Plano pedagógico-curricular.*

En primer lugar se menciona la dimensión pedagógica-curricular, esta hace referencia a los fines y objetivos específicos y a la razón de ser de la Escuela Normal. A su vez esta dimensión refiere los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en el aula, implica el análisis de los enfoques y contenidos curriculares, así como la conceptualización sobre el desarrollo de competencias, conocimientos habilidades, actitudes, aptitudes y valores de los estudiantes normalistas.

Uno de los puntos de vital importancia para la Escuela Normal es la reflexión sobre la práctica docente, analizar las metodologías empleadas por los maestros para observar los proyectos que se realizan en las aulas, los centros de interés, las secuencias didácticas, las unidades de trabajo y observar las prácticas pedagógicas de los catedráticos y la forma en la que

impactan en los estudiantes normalistas para reconocer que en ellos existen diferentes capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, por lo que se requiere observar el contexto social e intercultural en el que se desarrolla, el clima escolar y el ambiente del aula, la acción del profesor, la selección y priorización de los contenidos curriculares relevante y la ejecución de los planes de estudio.

Dentro de este plano también es primordial que los alumnos de la Escuela Normal logren desarrollar las competencias docentes que les permitan tener un desempeño polifuncional en múltiples situaciones y que con esto enriquezcan la perspectiva sobre sí mismos, sobre su funcionamiento como docentes, sobre el mundo que viven, sobre su posición como ciudadanos y como seres humanos sensibles e inteligentes.

Reconociendo que la labor de los formadores de docentes es de suma importancia, en la Escuela Normal se debe tener capacidad para crear ambientes de aprendizajes exitosos de los cuales emerjan las capacidades y condiciones propias de una situación concreta considerando los diferentes estilos de aprendizaje y reconociendo las formas en las cuales se pueden desarrollar mejor las competencias de los alumnos normalistas, haciendo uso de las herramientas cognitivas como la observación, el análisis, la síntesis, el razonamiento entre otras. Además, (Delors, 1996) promoviendo características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo; relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos en diferentes contextos.

Como esta dimensión pedagógica-curricular representa la parte más importante en la formación de docentes se deben mencionar algunas de las características que la Escuela Normal tiene con respecto a esta dimensión:

La Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita ofrece las Licenciaturas en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Física. La matrícula ha permanecido estable en los últimos años SEP (2014). En 2007 1,198, 1,255 alumnos en el año 2008 bajó a 1,090 en el 2009, 1,118 en el 2010; 1,202 en el año 2011; 1,387 en el 2012; 1,394 en el 2013 y 1,304 en el 2014. Evidentemente que esto tiene que ver con los ajustes en las políticas de ingreso que se establecen para las escuelas normales dependiendo de las condiciones en la demanda de docentes en la entidad.

Respecto al ingreso de alumnos a la Escuela Normal se puede señalar que en cada ciclo escolar hay una gran cantidad de aspirantes que se registran para presentar el examen de selección, de los cuales ingresan a la institución porcentajes que van desde aproximadamente un 10 por ciento en la Licenciatura en Educación Primaria, alrededor de un 50 por ciento en Educación Preescolar, hasta cerca del 90 por ciento de los aspirantes a la Licenciatura en Educación Física. En cuanto al examen de selección se tiene que señalar que si bien es cierto que los exámenes de CENEVAL dan una referencia para determinar que los alumnos que ingresan tengan ciertas habilidades intelectuales, matemáticas y verbales que determinan que pueden ser muy buenos estudiantes, el problema que se ha detectado con mucha frecuencia y que incluso el mismo ProFEN 2009-2010 lo señala, es en cuanto a la revisión de la normativa para definir un perfil de ingreso que establezca las condiciones de selección que permitan captar no sólo los alumnos más inteligentes sino que permitan identificar aquellos que manifiesten tener actitudes y aptitudes hacia la docencia. De tal forma que el examen de selección debe de reflejar la tendencia que los aspirantes tienen hacia las habilidades docentes o la propensión a poder desarrollarlas.

En la actualidad, la Escuela Normal cuenta con 59 grupos de 1,118 alumnos en total. Inscritos 512 en la Licenciatura en Educación Preescolar, 501 en la Licenciatura en Educación Primaria y 101 en la de Educación Física.



Con respecto a la planta docente y referido en la síntesis de evaluación del ProFEN y el PeFEN 2009-2010 se señala que los maestros de base son 85 y 61 de contrato, también hace referencia a los docentes que accedieron a otros grados académicos: 1 Doctor y 4 Maestros y señala que el 35 por ciento de los docentes de base tienen posgrado, que el 14 por ciento de los Profesores de Tiempo Completo tienen estudio de maestría y 14 docentes con posgrado puedan lograr ser PTC.

Después de revisar la planta docente, es pertinente decir que una de las líneas de acción en las cuales se tiene que trabajar es en implementar proyectos para que los docentes obtengan su posgrado generando condiciones para su logro, promoviendo y apoyando los trabajos de tesis con fines de titulación de los profesores.

En cuanto al PROMEP, se señala que algunos de los compañeros cuentan con este perfil por lo que, con la finalidad de que un mayor número de docentes obtengan dicho perfil, la institución deberá difundir más las condiciones y requisitos que el programa establece, ya que hasta el momento la información con la que la mayoría de los docente cuenta no ha sido suficiente ni clara.

En cuanto a los Cuerpos Académicos, dentro de la institución existen dos en vías de consolidación y uno que está en proceso de registro. Estos cuerpos académicos atienden ciertas líneas de investigación. Habría que generar que los cuerpos académicos sean más productivos.

Con respecto a la estructura completa de la Escuela Normal podemos señalar que existen 24 directivos, personal docente 56, personal de apoyo 44. De los cuales 51 son hombres, 73 mujeres, total 124. Todos ellos forman parte de la planta de personal de base. En cuanto a contratos de personal docente hay 47, que son 17 hombres y 30 mujeres, y que en algunos casos

son pagados con recursos propios de la institución. Esta situación representa un problema que enseguida de menciona.

En la escuela normal se trabajan tres tipos de contratos: estatales, federales y recursos propios; los cuales tienen serias implicaciones al trabajar los docentes los diferentes programas de las asignaturas que se imparten en las tres licenciaturas.

Una de las implicaciones tiene que ver con la capacitación de los docentes para trabajar los programas. De acuerdo con los datos que la institución presenta ante las autoridades en donde se informa que reciben una capacitación previa al inicio de labores en cada semestre, la realidad es que los docentes tienen que conseguir desde el plan de estudios, el programa de la asignatura, preparar la antología y acercarse con otros docentes que han impartido la asignatura antes, para tener los elementos mínimos para preparar su dosificación y definir los criterios de evaluación. Esta se convierte en una ardua tarea que en muchas ocasiones se realiza cuando ya han sido iniciados los cursos y entonces se complica aún más la tarea.

La falta de capacitación tiene serias repercusiones en el desempeño de los docentes y por lo tanto en el logro de los propósitos de la asignatura y finalmente en el grado de desarrollo de los rasgos del perfil de egreso. Además, la estabilidad del personal es importante, una escuela no funciona del todo bien si se presentan cambios constantes en su personal docente. Un personal estable proyecta un clima de seguridad, orden y continuidad en su centro de trabajo.

Otra implicación tiene que ver con la organización del trabajo del semestre que le corresponde al Departamento de Docencia, ya que si no se definen con tiempo los docentes que trabajarán por contrato (especialmente de tipo estatal o federal) no permite al responsable tomar en cuenta el perfil académico de cada maestro para decidir qué asignatura impartirá y se cometen errores que luego hay que remediar arrancando el período semestral.

Es muy importante tomar los acuerdos necesarios para que en los meses de julio y enero queden definidos los docentes que trabajarán por contrato para organizar la capacitación real, no la de papel y tomar mejores decisiones al asignar la carga académica a cada uno.

La Escuela Normal, con respecto a los Programas de Estudio, sigue los lineamientos nacionales y pone en funcionamiento los Planes de Estudio vigentes de las Escuelas Normales. En el caso de la Licenciatura en Educación primaria es el plan de estudio 1997, en Educación Preescolar 1999 y el de Educación Física 2002

En cuanto a la implementación del plan de estudios de cada una de las licenciaturas, un área de oportunidad está dada por reflexionar y revisar el proceso de enseñanza para poder reconocer la relación entre significado y práctica que ejerce cada docente. La forma en que los profesores se responsabilizan de crear las condiciones que favorezcan la construcción de aprendizajes en los estudiantes normalistas y que a partir de ellos pueden desarrollar sus competencias didácticas y demás rasgos del perfil de egreso como las habilidades intelectuales específicas, el dominio de contenidos, las competencias docentes, la identidad profesional y ética, así como la capacidad de percepción y respuestas a los problemas del entorno.

Las formas y los estilos de enseñanza de cada uno de los docentes de la Escuela Normal deberán de revisarse en cuanto a su planeación, en la producción de los alumnos y a través de las autoevaluaciones de la práctica docente. La mejora en los aprendizajes de los normalistas tiene sentido a través de la evaluación y los resultados que son producto de la práctica cotidiana. Entonces, es importante mencionar que la práctica constituye el elemento más significativo de la dimensión pedagógica curricular a la que se tiene que poner mayor atención.

Revisar y analizar la posibilidad de que los docentes puedan ser capaces de crear ambientes de aprendizaje exitosos y que de ellos se desarrollen las capacidades y las condiciones

propias para que por medio de los estilos de aprendizajes reconocer las formas en las cuales se pueden desarrollar mejor las competencias docentes en cada uno de los estudiantes normalistas.

Como aspecto medular de esta revisión, la planeación de las actividades didácticas que se efectúan en las aulas, el diseño del desarrollo de clase de los docentes de la institución y las modalidades y estrategias que fortalezcan el hecho educativo. Evaluar periódicamente lo que acontece en el aula, tanto de manera individual como grupal, permitirá recuperar y establecer el grado de avance de los aprendizajes esperados así como también tener la referencia sobre el desempeño y el nivel del logro de las competencias de los profesores, que les permitan a su vez retroalimentar y orientar las estrategias didácticas dirigidas especialmente a solucionar las necesidades y los alcances de sus alumnos.

Vital resulta entonces, para la comunidad normalista, accionar de acuerdo con una propuesta académica que impacte directamente en el cumplimiento del logro de los perfiles de egreso planteados en la educación básica.

Partiendo de la diversidad de oportunidades que nos brinda la formación inicial, la experiencia, la actualización, la superación profesional, que los integrantes de la planta docente de la institución tienen, entonces el hacer trabajo colegiado adquiere una relevancia en la de formación de docentes conscientes del papel que habrán de tener en una sociedad que cada día es más competitiva, mas demandante, que requiere un perfil de maestro preparado resolver problemas colectivos mediante la capacidad de diálogo, capaz de discernir y actuar en la formación de individuos con mayor conciencia de su realidad, con los elementos que les permitan reconocer y transformar dispuestos a mejorar las condiciones sociales, económicas, políticas y éticas que vive nuestra sociedad.

Centrar intenciones pedagógicas respetando los diferentes grados de desarrollo que tienen los docentes de la institución en función a la edad, experiencia, formación profesional, a las concepciones ideológicas, a la madurez intelectual y ser capaces de establecer acuerdos para hacer que los alumnos normalistas desarrollen capacidades de innovar mejores estrategias formando alumnos para que entiendan mejor el momento en que viven, y que estos aprendan a respetar la diversidad, formulando propuestas de solución a problemas colectivos que enfrenten.

Hay que potencializar la diversidad académica de los maestros de la institución para la mejora en la formación de los alumnos, que permita analizar problemáticas que enfrentamos en la docencia en la búsqueda de soluciones acordes con el tipo de docente que la institución pretende formar. Así, rescatar y difundir las experiencias para promover la profesionalización de los docentes de la escuela normal publicando las experiencias de trabajo colegiado y vernos como una institución que es capaz de generar un ambiente democrático enfrentando nuestras diferencias y encontrando soluciones de manera colectiva.

Todas estas situaciones planteadas en los párrafos anteriores fueron contempladas para la realización de las preguntas de investigación, así como los cuestionamientos elaborados en cada uno de los instrumentos para la recolección de información de la investigación, de tal forma, que una vez aplicados, se ven reflejados en el análisis de cada una de las variables diseñadas y referidos en la parte del documento de conclusiones y recomendaciones.

#### *1.6.1.2. Plano comunitario.*

Dentro de esta dimensión se establecen las relaciones que existen entre la Escuela Normal y la sociedad en general y particularmente con la comunidad cercana, entre los que se encuentran los grupos y las organizaciones que en ella se desenvuelven. En nuestro caso, habría que señalar

que un grupo importante lo constituyen los egresados o exalumnos de la institución y que en un momento dado podrían ser referentes para, en primera instancia, tener indicadores precisos que nos permitan identificar cual es la aportación que realiza la escuela hacia la comunidad. Lamentablemente, la situación actual con respecto a este sector es de total incomunicación, pues no existe ningún vínculo institucional que dé seguimiento a alumnos egresados de la escuela, perdiéndose así la posibilidad de ser referentes para la construcción de elementos de valoración que permita reflexionar sobre el trabajo formativo con ellos. En otra instancia, el acercamiento con otros grupos puede permitir que la formación inicial de los docentes sea más integral. Sin embargo no existe relación alguna con este tipo de agrupaciones.

En cuanto a las organizaciones oficiales y civiles se podría mencionar que existe la posibilidad de relacionarnos con algunas de ellas para beneficio de la formación de los alumnos normalistas. Es importante entonces, generar una cultura entre nuestros estudiantes que incida sobre la cultura comunitaria en la que, una vez como docentes, se insertarán y tendrán la posibilidad de transformar a través de la educación. Es decir, ser agentes de cambio, decididos y comprometidos con la sociedad. Desafortunadamente, esta realidad no corresponde a nuestra institución.

En este aspecto, la Escuela Normal tiene un área de oportunidad en la formación inicial de los futuros educadores, ya que en diferentes eventos, foros, reuniones de vinculación con las escuelas de educación básica, los docentes, directivos y autoridades educativas han señalado la falta de compromiso social que tienen nuestros alumnos.

#### *1.6.1.3 Plano administrativo-financiero*

Por medio de esta dimensión se busca alcanzar la excelencia organizacional. Esta consiste en el equilibrio entre la eficacia y la eficiencia en todos los niveles de la escuela a través de la

competitividad y la globalización. Dentro de ella los directivos buscan la excelencia y ser competitivos, se readaptan a los cambios, buscan la mejora continua y permanente, y tienen una visión de largo plazo.

La eficiencia se relaciona principalmente con los objetivos operativos de la escuela y las estrategias adoptadas para que las operaciones sean congruentes con la misión, los valores y la visión de futuro que tiene la institución. La eficacia tiene que ver con la administración de la infraestructura de los recursos que tiene disponibles la institución. La creatividad individual, que también se le llama desempeño sobresaliente se debe respaldar con ciertos procesos de apoyo, primero la comunicación oportuna, la calidad en la información, la educación en términos de estándares aceptados por la institución, la posibilidad de retroalimentar los procesos educativos, académicos y administrativos, por último poder mejorar los resultados de la escuela Normal.

Algunas de las características que bajo esta tendencia deben poseer los directivos son:

- Apertura para buscar activamente la retroalimentación,
- Crear las condiciones para encontrar soluciones con métodos racionales,
- Evaluar permanentemente todas las situaciones y opciones de acción,
- Permitir la colaboración,
- Ser promotor y formador de líderes en la organización,
- Optimizar los recursos con base en la creatividad y la responsabilidad del equipo directivo y de docentes,
- Revisa las consecuencias que tienen las carencias de trabajo,
- Señala el trabajo como una oportunidad de perfeccionamiento,
- Integra los colaboradores en equipos de alto desempeño,
- Busca las causa de los errores analizando primero el sistema,
- Comunica claramente las reglas y las normas

- Entiende la autoridad como una responsabilidad con los demás,
- Construye junto a los otros miembros el futuro de la organización
- Reconoce el poder de compartir la información.

Muchas de estas características han estado ausentes en la Escuela Normal. La institución ha trabajado y conseguido sus metas de manera automática. En el ambiente laboral y académico se observan muchas dificultades en las interrelaciones profesionales, sociales y personales de los integrantes de la comunidad normalista por falta de inclusión, capacidad de diálogo, orden, liderazgo, metas comunes, y por falta de tacto en el manejo de las relaciones humanas.

Según lo establecido en función a la organización y funcionamiento de la estructura de la Escuela Normal queda muy clara la necesidad de analizar, promover y proponer una Ley Orgánica de la institución que permita reconstruir los reglamentos que garanticen el servicio educativo en la Escuela Normal. Dentro de ella debe estar contemplado el reglamento interior de trabajo del personal administrativo y docente, el reglamento de los alumnos, las funciones de los departamentos, así como la manera en que se puede designar o elegir todo el cuerpo directivo y en especial, el puesto de director de la Escuela Normal. Obviamente tiene que ser analizado y consensado con la comunidad normalista y convertido a una iniciativa de ley que se remita al Congreso del Estado para su aprobación.

#### *1.6.1.4. Plano organizacional y operativo*

La escuela normal como organización no procede con un código de ética bien cimentado que sustente su proceder y no asegura que el centro de las decisiones sean los beneficiarios del servicio educativo y la misión institucional sea cumplida y el núcleo central se relaciona con ellos. La razón de ser de la institución tiene que ver con los logros educativos. Las decisiones no



se toman en torno a este criterio, los aprendizajes de los normalistas, los resultados serían mejores y promoverían competencias que favorecieran el propósito fundamental de la Escuela Normal.

Para elevar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, la organización no genera ambientes escolares y de aula favorables, que a su vez que permitan la profesionalización de los docentes. La institución no genera la participación de todos los actores involucrados en el proceso desde los alumnos normalistas, los docentes, los directivos y en general toda la comunidad escolar, entonces no tiene posibilidades de obtener resultados satisfactorios.

Para lograrlo, se debe tener muy clara su misión. La “Escuela Normal "Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita, es una comunidad de aprendizaje comprometida con la formación inicial de profesionales de la Educación Física, Preescolar y Primaria mediante la práctica docente innovadora, profesional y ética generada por sus catedráticos, y basada en el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso propuestos en los planes y programas de estudio vigentes y co-curriculares que les permiten influir en la transformación de la comunidad con un sentido social para atender las necesidades educativas del país” y su visión “Ser una Institución de formación docente inicial de alta calidad, con funciones sustantivas de docencia, difusión cultural, vinculación, fomento de la investigación, tutoría y gestión; sustentadas en una normatividad actualizada, así como lineamientos acordes a los requerimientos de planes y programas de estudio vigentes para las escuelas normales”. Pero lamentablemente, no busca obtener resultados de calidad haciendo esfuerzos sistemáticos para perfeccionar procesos y mejorar efectos.

La comunidad normalista no ha generado acuerdos para encontrar oportunidades de mejora dándole seguimiento sistemático asumiendo compromisos de acción. No se evalúan con periodicidad los avances para modificar o remover todo aquello que imposibilite los logros de resultados óptimos. A su vez, tampoco utiliza la autoevaluación como herramienta de mejora y

utilizar indicadores que permitan evidenciar los logros a todos y cada uno de los actores institucionales.

Por otra parte, dejando las reflexiones sobre los diferentes planos de la situación de la ENMFM, es importante referir las contribuciones que ha realizado para impulsar el desarrollo del sistema de educación normal de nuestra entidad federativa. Como antecedentes, hay que señalar que a partir de la implementación del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) desde 1996, primero en el otorgamiento de recursos para el mejoramiento de las instalaciones y luego con el cambio a los planes y programas de estudio LEP 1997 y LPP y LES 1999, las decisiones, acciones, modificaciones y, prácticamente, todo lo relacionado con la formación de docentes, ha estado es manos de la DGESPE, es decir, lo único que se ha hecho en el Estado es seguir las indicaciones que les mandan desde la SEP federal. Con esto, se señala la idea de que en el Estado no existe un Sistema de Educación Normal. Reconociendo, que por normatividad se deben seguir los lineamientos nacionales, dentro de los mismos, existe la posibilidad de un cierto grado de autonomía, que lamentablemente, aquí no se ha ejercido. Con la finalidad de generar aportaciones a las diversas normales del país se debe propiciar espacios para las aportaciones académicas y de investigación que se realicen en la entidad.

Siendo nuestra entidad pionera en los avances en metodología del aprendizaje, reconocidos nacionalmente desde la implementación de proyectos como el Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM), realizados por el Grupo Monterrey de educación especial en el ciclo escolar 1985-1986 y asumidos después en los Planes y Programas de estudio de 1993 y en la convocatoria para la elaboración de los libros de texto gratuitos nacionalmente, hemos dejado la educación de nuestro Estado en manos que no han propuesto prácticamente nada para continuar con esa tradición educativa que nos distinguía.

Aunque lo han señalado en algún informe sobre el diagnóstico (S.E. 2003) de la situación educativa del sistema de educación normal como nostalgia pura, habría que señalar, que dicha tradición mantuvo por mucho tiempo a los niveles de educación básica con primeros lugares de aprovechamiento escolar a nivel nacional.

## *2. “LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LAS DIMENSIONES POLÍTICA, ECONÓMICA, IDEOLÓGICA-CULTURAL Y SU RELACIÓN CON LA SUSTENTABILIDAD”.*

### *2.1 Sobre la sustentabilidad.*

El término sustentabilidad es de reciente creación. Algunos antecedentes de ello se encuentran en las ideas de Malthus en “Principios de Economía Política” desde 1836; más recientemente en 1972, la Primera Reunión sobre el Medio Ambiente celebrada en Estocolmo establece el concepto de ecodesarrollo para demandar la consideración de factores y objetivos sociales, económicos y ecológicos en la agenda política internacional dentro de los problemas de desarrollo humano. En 1980, la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza introduce el concepto de “sustentabilidad” refiriéndose a la conservación de los recursos vivientes (Cuellar H. M., 2006). La Organización de las Naciones Unidas ha manifestado su interés por la idea desde los años ochenta, creando La Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo, buscando identificar las problemáticas ambientales así como la relación entre las necesidades de las poblaciones y los recursos naturales disponibles.

Foladori (2001) hace una serie de precisiones con respecto a la forma de concebir las relaciones entre el medio ambiente y el hombre; inicia refiriéndose al decir del Jefe Seattle en

1854 “la tierra no pertenece al hombre, el hombre pertenece a la tierra” sostiene la idea de la naturaleza como una fuerza superior que se debe respetar. Mitos y ritos en las sociedades de recolectores y cazadores demuestran el explícito sentido de limitar la explotación de la naturaleza para garantizar su reproducción. Pero en las sociedades de clase, la dominación y explotación abarcan también la dominación y explotación de la naturaleza. Asimismo, Blanco (2005) refiere que de la simple dependencia de una formación social con respecto a las relaciones ecológicas se pasa a la aplicación masiva y forzada del trabajo humano sobre los recursos naturales. Se deja atrás, y en la periferia, el modo de vida aldeano comunitario, plenamente eficaz en lo que hace a la explotación coordinada de la naturaleza a cargo de varios clanes cordialmente coordinados. Esta fase nueva, bélica y apropiadora de hombres-cosa, supuso al mismo tiempo el inicio de una drástica degradación del medio ambiente en estas primeras sociedades "políticas". La coordinación militar del trabajo forzado representa un uso acrecentado de recursos más o menos aprovechables según el contorno geográfico.

El conservacionismo aparece como crítica desde la naturaleza hacia la sociedad industrial. Aparecen las primeras reservas de fauna y flora protegidas. La Primera Guerra mundial fue la demostración empírica sobre el mercado como el mejor asignador de recursos. Ante las crisis económicas aparece Keynes argumentando la necesidad de intervención del estado para crear empleos y dinamizar de nuevo la economía. Como consecuencia de ese desarrollo indiscriminado del sistema capitalista de mercado, en 1929 estalla la crisis económica más grave del siglo XX. A partir de esa fecha, las diferentes experiencias para superar las tensiones sociales confluirán en la aparición del estado de bienestar keynesiano, que se fundamentará como un modelo político que concibe la política social como una expansión de los derechos sociales o una materialización de los derechos políticos y democráticos (Rodríguez C. G., 1990).

La Segunda Guerra Mundial y la bomba atómica demostraron nuevamente la capacidad de destrucción del hombre sobre la biosfera. Mientras la política imperialista se demostraba en Vietnam, surgen movimientos ambientalistas: Greenpeace, Los amigos de la Tierra, Earth first, entre otros. En los 80's se busca consenso sobre la gravedad de la crisis ambiental. Sucede el mayor desastre nuclear conocido en Chernobyl, Ucrania. La Comisión Mundial para el Medio Ambiente y Desarrollo (1987) elabora, a solicitud de la ONU, la Agenda global para el cambio. Este documento coloca a la pobreza como una de las causas y consecuencias de los problemas ambientales. Se efectúa "La Cumbre de la Tierra" y se hacen declaraciones sobre las emisiones de bióxido de carbono. Estados Unidos se manifiesta por no disminuir su nivel de consumo energético. La Conferencia de las Naciones Unidas para el Ambiente y el Desarrollo, mejor conocida como "Cumbre para la Tierra", se efectuó entre el 3 y el 14 de junio de 1992. En ésta, los países participantes acordaron adoptar un enfoque de desarrollo que protegiera el medio ambiente, mientras se aseguraba el desarrollo económico y social. En la Cumbre de Río fueron aprobados por 178 gobiernos diversos documentos: (1) Programa 21: este es un plan de acción que tiene como finalidad metas ambientales y de desarrollo en el siglo XXI, (2) Declaración de Río sobre medio ambiente y desarrollo: se definen los derechos y deberes de los Estados, (3) Declaración de principios sobre los bosques, (4) Convenciones sobre el cambio climático, la diversidad biológica y la Desertificación.

Ferry (1992) menciona que el primer objetivo de la ecología profunda es poner en tela de juicio los modelos de pensamiento convencionales de occidente y proponer otra alternativa. Planteando que los problemas planteados por la devastación de la Tierra se han vuelto globales. De ahí la idea de un contrato natural análogo al contrato social de los filósofos del siglo XVIII para regir las relaciones de la naturaleza en igualdad de términos.

Rockström (2009) refiere que desde la revolución industrial, las actividades humanas han deteriorado el medio ambiente por la dependencia creciente de los combustibles fósiles y formas industrializadas de agricultura, asimismo, define los límites planetarios como el espacio operativo seguro que está asociado a los subsistemas biofísicos del planeta. Si se sobrepasan éstos, podría ser de consecuencias catastróficas como la concentración de dióxido de carbono, otros, que son difíciles de delimitar, como el sistema climático pueden generar cambios ambientales inaceptables. Menciona nueve procesos que definen los límites planetarios: cambio climático, pérdida de biodiversidad, interferencia con el nitrógeno y los ciclos del fósforo, agotamiento del ozono estratosférico, acidificación de los océanos, uso mundial del agua dulce, cambio del uso del suelo, contaminación química y la carga de los aerosoles en la atmósfera. Detalla tres de estos procesos, el cambio climático, que puede ocasionar la subida del nivel del mar al provocar el aumento de la temperatura; la tasa perdida de la biodiversidad, la extinción masiva de algunas especies y mantener el ritmo actual de pérdida sin erosión significativa de la resistencia de los ecosistemas; y nitrógeno y ciclos del fósforo, donde la distorsión antropogénica de éstos elementos erosiona la capacidad de recuperación de importantes subsistemas de la Tierra.

Al manifestar la cuestión de los límites físicos del desarrollo, Foladori (2001) pone en evidencia el problema sociológico, de conflicto de clases sociales y de sus representaciones mentales al priorizar el problema de los límites físicos frente al cómo se producen y se consumen los recursos. En las últimas décadas se ha incorporado el debate ecológico. Los criterios ambientales deberán subsumirse a la lógica del mercado. Significa que las industrias contaminantes se trasladen a los países con salarios más bajos. Los costos de contaminación resultan más baratos indemnizarlos en países donde no existe contaminación. La demanda de un ambiente limpio o saludable es muy variable, depende de la cultura, del conocimiento de las causas de las enfermedades. El crecimiento poblacional no es un problema en sí, sino resultado

de una forma social de producción. El planeta es finito en materiales. Todos los seres vivos utilizan recursos energéticos. Las relaciones sociales han hecho que recursos renovables prácticamente se conviertan en no renovables.

La ley de la entropía señala que la energía tiende a degradarse, de energía útil a no ser aprovechable. Los efectos de un sobrecalentamiento global son de difícil estimación, pero los modelos tienden a demostrar que serán de consecuencias importantes. Las soluciones técnicas nunca solucionan las contradicciones sociales. Hay que tener muy claro las contradicciones de las relaciones sociales que provocan las crisis ambientales. Insistir con los límites físicos solo desvía la atención del problema central, la crisis de las relaciones sociales entre los seres humanos.

Contrario a esto, las leyes de la física demuestran que la materia prima es finita, o al menos la que está a nuestro alcance y por lo tanto, limita el tamaño de la economía y eventualmente puede desbordar la capacidad de ecosistema global para sostenerla. Es la termodinámica la que lo va a demostrar. Para empezar, para consternación de los industriales, las leyes de la física no permiten una máquina de movimiento perpetuo. La entropía explica teóricamente los esfuerzos para armonizar la irreversibilidad inherente a la reversibilidad que caracteriza a la física mecánica.

Para (Gudynas , Evia, & Pearce, 1993) la perspectiva ecológica actual sostiene que la dominación del hombre sobre la naturaleza ha estado asociada a la dominación del hombre por el hombre en la cual, las interacciones humano ambientales tienen una larga historia y un lento proceso evolutivo para la comprensión del hombre sobre su entorno. Los significados simbólicos que los humanos otorgan al ambiente han sido producto de la complementación entre lo biológico y lo cultural ya que han operado mecanismos de aprendizaje. Cultura que se ha insertado al

proceso evolutivo que tiene raíz biológica y que constituye uno de nuestros grandes tesoros que, aunque en ella se encuentran también nuestros males, ahí están las semillas del cambio.

Desde la definición de ecología hecha por E. Haeckel en 1869, estableciendo las relaciones entre animales y vegetales con elementos como la depredación, competencia, relaciones entre energía y materia, la ecología quedó atrapada entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. La palabra ecología representa la interdependencia y la solidaridad entre los seres vivos y el medio ambiente. Etimológicamente quiere decir “estudio de la casa”, en clara referencia a la Tierra, y si bien muchas otras ciencias habían tomado al planeta como objeto de estudio, por primera vez se lo trataba como nuestro hogar. A partir de ello, se han hecho varios intentos por involucrar la postura del hombre con respecto a la relación con los seres orgánicos e inorgánicos. Entre ellos, el de la Escuela de Chicago con estudios de la ecología urbana, la ecología humana como parte de la sociología, la antropología desde una postura ecológica con J. Steward, Rapaport, la psicología ambiental o psicología ecológica de R. Baker y H. Wright, y aportes de otras disciplinas como la economía y la geografía para recuperar la idea de una ecología social con (Pearce & Giles, 1993) hasta las posiciones de H. Marcuse y M. Heidegger cuyos aportes para la revalorización de estas relaciones que impactan en la posición de Bookchin con una ecología social que estudia los problemas creados por las crisis sociales y ambientales. Esta disciplina busca recoger las posiciones anteriores para delimitar su objeto de estudio desde un compromiso ético.

Continúa (Gudynas & Evia, 1993) sobre la vinculación humano-ambiental, desde diferentes perspectivas, es manifiesta la preocupación por construir la disciplina que haga relevante el estudio de las consecuencias humanas sobre los ecosistemas. Sea ésta, la antropología ecológica o la ecología social. Define entonces, esta última como el estudio de los sistemas humanos en interacción con sus sistemas ambientales.



Diamond (2007) señala, en ocho categorías, los procesos por los que las sociedades del pasado han deteriorado su medio ambiente: deforestación y destrucción del hábitat, problemas de erosión, salinización y pérdida de fertilidad del suelo, problemas de gestión del agua, abuso de la caza, pesca excesiva, consecuencias de la introducción de nuevas especies sobre las especies autóctonas, crecimiento de la población humana y aumento del impacto per cápita de las personas. A su vez, menciona otros cuatro problemas medioambientales que enfrentamos hoy en día, como el cambio climático producido por el ser humano, la concentración de productos químicos tóxicos en el medio ambiente, la escasez de fuentes de energía y el agotamiento de la capacidad fotosintética de la tierra por parte del ser humano, los cuales hemos venido sosteniendo en el presente escrito.

Más allá del reconocimiento de los efectos devastadores que ha tenido esta relación entre el hombre y la naturaleza, si lo que se buscan son soluciones, debemos considerar la manera de conceptualizarla. Para ello, debemos solucionar cuestiones esenciales de esta compleja correlación desde distintos niveles de análisis, desde el orden simbólico, del poder y del saber, desde las leyes de la materia, desde el tiempo, para culminar en un cuestionamiento sobre la naturaleza de la naturaleza. Leff (2003) refiere que la crisis ambiental es un problema de conocimiento. Se presenta como un límite en lo real que resignifica y reorienta el curso de la historia, límites del crecimiento económico y poblacional, de los desequilibrios ecológicos y las capacidades de sustentación de la vida, de la pobreza y la desigualdad social. Entonces, nuestra relación con el medio ambiente es muy compleja cuando entendemos que se ha sustentado sobre bases erróneas, ya que la racionalidad científica fue producida por la modernidad con un orden fragmentado como formas de dominio y control del mundo. Lo cual hace pensar en la crisis ecológica como un problema de conocimiento, para repensar el ser de un mundo complejo, y desde ahí, encontrar las formas para su reconstrucción y de reapropiación.

Aprehender la complejidad ambiental implica un proceso de desconstrucción y reconstrucción que remite a la comprensión de sus causas, entendiendo los “errores” que se han cometido en la historia y que se quedaron dentro del capital social con falsos fundamentos.

Para SE Jørgensen, y Yuri M Svirezhev, (2004), es necesario romper con la tradición reduccionista de la ciencia y utilizar la termodinámica en un nuevo enfoque global para comprender los ecosistemas holísticamente, para ser capaces de captar el sentido de los sistemas complejos tales como los ecosistemas y sistemas sociales.

Daly (2011), sostiene que el crecimiento económico afecta el ecosistema y que los procesos naturales de obtención de recursos del suelo y de combustibles fósiles no solo son finitos, sino lentos desde la perspectiva del humano. A su vez, cuestiona al mercado, que funciona con ciertos bienes y servicios con atributos específicos pero no con los bienes que no son de propiedad exclusiva.

El discurso neoliberal, según Leff (1998), postula que los problemas ecológicos no son resultado de la acumulación del capital, así como la operación simbólica donde pretende recodificar al hombre, naturaleza y cultura como formas aparentes de una misma esencia: el capital. Afirma la desaparición de la contradicción entre ambiente y crecimiento. Asevera que los problemas ecológicos surgen por no haber asignado derechos de propiedad y precios a los bienes comunes. Sostiene que las políticas neoliberales habrán de conducirnos al equilibrio ecológico y la justicia social por el crecimiento económico guiado por el libre mercado internalizando las externalidades ambientales, disolviendo las desigualdades sociales para revertir las leyes de la entropía. El discurso del desarrollo sustentable se vuelve una estrategia para la apropiación de la naturaleza como medio de producción, redefiniendo la biodiversidad como patrimonio común de la humanidad para legitimar la apropiación de los recursos naturales que no son internalizados

por el sistema económico. Siendo la tecnología la encargada de revertir los efectos de la degradación entrópica en los procesos de producción, distribución y consumo de mercancías. Señala que estas estrategias de capitalización están en el discurso oficial de las políticas ambientales y sus instrumentos legales y normativos. Las empresas transnacionales de biotecnología serían las instancias encargadas de administrar racionalmente los “bienes comunes” en beneficio del equilibrio ecológico y del bienestar de la humanidad actual y futura.

La resistencia a los procesos globalizadores implica desactivar el poder de simulación y perversión de las estrategias de la sustentabilidad, construyendo una racionalidad social que refunde la producción de los potenciales de la naturaleza y la cultura. Se está dando una confrontación de posiciones por asimilar las condiciones de la sustentabilidad entre los mecanismos del mercado y un proceso político de reapropiación social de la naturaleza. Este movimiento de resistencia postula un nuevo paradigma alternativo de sustentabilidad en el que se reconstruya el proceso económico dentro de una racionalidad productiva planteando un proyecto social fundado en las autonomías culturales, la democracia y la productividad de la naturaleza.

Por otra parte, Sachs W. (2002) manifiesta que desde la puesta en marcha del GATT, después de la Segunda Guerra Mundial, el mundo ha ido transitando hacia el libre mercado de manera paulatina, en donde la mayor ambición es tener acceso a los mercados globales sin ninguna restricción de los llamados regímenes sociales y los ordenamientos legales creados en los espacios locales y nacionales. La globalización, al igual que el icono del mundo, no reconoce fronteras, la infraestructura digital electrónica está diseñada para una integración transnacional. Con algunos “agujeros negros” la infraestructura digital comunica al mundo de manera inmediata. La producción también se hace transnacionalmente. Los mercados financieros y el dinero se han vuelto los más globales y eficientes para la eliminación de fronteras. Aunque sólo sucede en el espacio cibernético incorpóreo. A su vez, Sachs W. (2002) hace una comparación

entre las economías abiertas o de libre mercado y las nacionales mostrando la mejor eficiencia en cuanto al uso de las tecnologías, uso de la energía y materias primas por las primeras. Lo cual es una justificación de la globalización económica. Con la globalización, la economía mundial se ha duplicado de 1975 al 2000. La inversión extranjera se ha visto favorecida con este proceso. La biosfera se encuentra más presionada por la antropósfera. La eliminación de las barreras nacionales ha provocado mayor contaminación, el uso del automóvil, el “Big Mac” y los incendios forestales provocados por la deforestación ilustran el estilo moderno de vida que presionan a los recursos biológicos.

Planteado en dos niveles: teórico conceptual y empírico con evidencia del índice de sustentabilidad, Saldívar (2002) señala algunos supuestos sobre la vinculación entre las políticas ambientales y de conservación de recursos con las orientadas al bienestar de la gente, donde predomina una relación nada virtuosa entre las políticas socioeconómicas y la sustentabilidad. La distribución de los frutos del crecimiento económico y los daños por contaminación y deterioro ambientales han sido muy desiguales. Menciona una hipótesis básica: el crecimiento económico y las políticas sociales de las últimas décadas han comprometido las estrategias de sustentabilidad, ya que no tienen una visión integral ignorando la interrelación del medio ambiente, economía y sociedad. Las estrategias de crecimiento y desarrollo no consideran una perspectiva humana centrada en la naturaleza y en los recursos biofísicos puesto que consideran la sustitución del capital natural por el capital físico, los dispendios y los derroches de recursos naturales como variable del crecimiento económico predominando una perspectiva tecnocéntrica, aunado a la baja cultura y conciencia ecológicas, así como la flexibilidad en el cumplimiento de la legislación ambiental con la dificultad de internalizar en los costos de producción, además considerando las externalidades negativas provocadas al medio ambiente, al hábitat natural y humano.

La filosofía de la sustentabilidad debe trabajar en tres frentes: ecosistema, patrimonio y democracia como perfiles de ciudades sustentables, sin abandonar las dimensiones metodológicas tradicionales: lo social, lo económico y lo ecológico-ambiental. La acción social gubernamental, compuesta por comités ecológicos y consejos consultivos de desarrollo sustentable; la acción privada o lucrativa, conformada por organizaciones, sectores de la industria, transporte y servicios con una normatividad ambiental; y la acción social comunitaria, organizada en asociaciones, foros, pactos, movimientos ecologistas, asociaciones de profesionistas, centros de estudio y de investigación para promover la educación y denuncia en defensa del medio ambiente.

Con el “Barómetro de sustentabilidad” (Valverde Valdez & Reyes Santiago, 2001) se ponderan y comparan las dimensiones socioeconómicas y la medioambiental para evaluar los rasgos de los desequilibrios resultantes de las modalidades de desarrollo y crecimiento económico. Los indicadores sobre el estado del sistema natural son los más rezagados y vulnerables de lo que se desprende la necesidad de una planeación estratégica situacional orientada a la solución de los problemas medioambientales, luego los de carácter económico-productivo, así como el combate a la pobreza y a la marginalidad social. Del enfoque metodológico utilizado señalan, quienes plantearon el índice de sustentabilidad para la Ciudad de México, la necesidad de combinar políticas estatales de regulación, valoración económica y participación activa de la sociedad. Una planeación con corresponsabilidad social.

Para Saldívar (2002), el estudio del Índice de sustentabilidad (IDS) calculado recientemente para la Ciudad de México da como resultado preocupante: la simulación, la manipulación de la información, la desidia, ignorancia, indiferencia y corrupción en la mala gestión ambiental, es decir, una profunda crisis de gestión y administración ambiental. Se

proponen mejorar la gestión ambiental y trabajar en la formación de una conciencia y cultura ecológicas.

Foladori (2001) menciona que el movimiento ambientalista critica el crecimiento ilimitado de la sociedad moderna como causante de la contaminación y depredación ilimitada. Esta tendencia es de la producción capitalista, no consecuencia natural de la especie humana. El supuesto de la teoría económica neoclásica y keynesiana son las necesidades ilimitadas del hombre entorno a la producción de ganancias, no la satisfacción de necesidades directas. Otra tendencia que resalta es el de la población excedentaria. No ha existido en la historia una organización económica que genere población excedentaria como algo natural y necesario. Las relaciones sociales se anteponen y determinan las relaciones ecológicas. Finalmente, remarca que las relaciones sociales entre los humanos condicionan cualquier tipo de relaciones ecológicas, por lo que la ecología humana debe convertirse en ecología política.

En espera de que se promueva un diálogo público amplio y se fortalezcan los esfuerzos para promover el desarrollo sostenible mundial el Informe del grupo de alto nivel del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la sustentabilidad mundial, (Sustainability Panel on Global, 2012) presenta en su visión la situación actual del mundo manifestando la desigualdad entre ricos y pobres, la urgencia por seguir una agenda del desarrollo sustentable, la necesidad de integrar las dimensiones económica, social y ambiental, los nuevos enfoques de financiación pública, la gobernanza democrática y el respeto a los derechos humanos como requisitos para una justicia social, la lucha contra los efectos el cambio climático, la preocupación por el aumento de la población, encontrar un nuevo modelo de desarrollo mundial sostenible. El concepto de desarrollo sustentable del Informe Brundtland sigue vigente, no así en la realidad y práctica cotidiana por la falta de voluntad política y decisiones económicas, por la presión de la corriente dominante de la economía, la cuantificación del costo económico de la exclusión social

persistente, la unión de coaliciones para resolver problemas comunes, la adopción de un nuevo enfoque para la economía política que demuestre que son mayores los costos de la inacción.

El GSP (2012) hace una serie de recomendaciones: reconocimiento del nuevo nexo entre alimentos, agua y energía, fortalecimiento de la interrelación entre ciencia y política, establecimiento de los costos de las externalidades ambientales para abrir oportunidades de crecimiento, enfrentar la exclusión y las desigualdades sociales, aprovechamiento del bono demográfico incluyendo a jóvenes en la sociedad, la política, el mercado laboral y el desarrollo empresarial, insistencia en la equidad de género, establecimiento de un conjunto de indicadores para el desarrollo sostenible, movilización de capitales globales tanto del sector público como del privado, creación de un consejo mundial de desarrollo sostenible. Continúa manifestando que una elección de una visión a futuro de la sostenibilidad mundial que implica la resiliencia del planeta y sus habitantes.

Provencio (2012), critica las cumbres internacionales como espacios que han servido más de manera mediática, manifestando que ha habido acuerdos sustanciales que se han alcanzado fuera de ellas así como el seguimiento y valoración de sus impactos. Señala dos grandes ciclos de la política ambiental que han avanzado identificando cinco propulsores del cambio: 1) conceptual, paradigmático, 2) institucional, normativo, regulatorio e instrumental, 3) social, cultural, 4) científico, tecnológico, y 5) económico, productivo.

Sobre las cumbres y la disposición al cambio comenta algunas condiciones que se han dado éstas. Entre algunas referencias históricas, el desarrollo sustentable surge de las teorías de desarrollo, las ciencias ambientales, el ecologismo. La globalización que no impactó a la sustentabilidad, el incumplimiento del Protocolo de Kioto por E.U.A y la emergencia de potencias como India y China.

Para la Cumbre Río+20, menciona Provencio (2012) que hay más elementos científicos y políticos para negociaciones pero también mayor resistencia. Señala que organismos como el Panel Intergubernamental de Cambio Climático han ganado terreno, pero que predomina la percepción de estancamiento. Menciona también las barreras que el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente manifiestan las repercusiones de la política ambiental sobre el crecimiento económico, baja prioridad política, incertidumbre sobre quién pagará los costos de la inversión ambiental y algunos riesgos como resistencia de intereses económicos creados, ausencia de liderazgo en programas ambientales transformadores, desacuerdo en negociaciones multilaterales, vulnerabilidad por los desastres naturales, conflictos políticos por acuerdos ambientales de largo alcance.

Aunque se indican logros en el período 1992-2012 como mejoras a la legislación, creación de organizaciones públicas, formación de operadores, creación de indicadores, éstos no han tenido el impacto en el medio ambiente. Es decir, se tiene argumentación científica contundente, conocimiento más difundido de la crisis ambiental y aproximación pragmática sobre las fuerzas del deterioro ambiental. Refiere Provencio (2012:11) las políticas sistémicas de los noventa en adelante. “Es urgente encontrar nuevas vías de desarrollo que garanticen la sostenibilidad del medio ambiente y pongan fin a la destrucción ecológica al tiempo que logren establecer medios de subsistencia decentes para toda la humanidad ahora y para el futuro”.

Por el cuarto de siglo que se ha perdido del Protocolo de Kioto a la fecha, manifiesta que no hay garantía que haya respuesta contundente al llamado de una gran transformación. Sin embargo, algunos cambios apuntan a ser decisivos, para la definición de metas, como los procesos de articulación de las interdependencias socio-ambientales, la seguridad alimentaria, la energía, la pobreza, la sustentabilidad urbana, los desastres naturales, el cambio climático. Se llega a Río+20 sabiendo más pero con menos disposición a los compromisos (Provencio, 2012).



Al definir “Desarrollo económico sustentable”, (Pearce & Giles, 1993) lo hacen como aquél que puede permanecer. Lo hacen como el Producto Geográfico Bruto (PGB) y agregan otros indicadores como educación, salud, algunas medidas de calidad de vida así como la libertad humana. Marcan diferencia entre desarrollo sustentable y sustentabilidad. Refiriéndose a las herencias de capital, significando que la presente generación asegure dejar a la próxima un stock de capital no inferior al que posee, postula que el stock del capital agregado de un país comprende al capital construido, al de conocimientos y habilidades, y al natural, con su diversidad biológica, hábitat, agua y aire puros y recursos naturales.

Para avanzar hacia la sustentabilidad, según Riechmann (2003), el proyecto de sociedad debe volver al “aquí y ahora” y refiere el concepto de “biomimesis” como la forma de imitar a la naturaleza a la hora de reconstruir los sistemas productivos humanos para hacerlos compatibles con la biosfera, para dar una idea más formal a la sustentabilidad. Además establece límites cualitativos: redefinir las nociones de desarrollo, progreso, calidad de vida y “vida buena” en un marco de sustentabilidad, satisfaciendo las necesidades básicas de salud y de autonomía personal.

El Informe de síntesis de la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio, (MA, 2005) presenta opciones para realizar dichos cambios, entre otros: en los marcos de gobernanza institucional, la planificación del desarrollo, acuerdos multilaterales sobre el medio ambiente, transparencia y rendición de cuentas de los sectores público y privado en cuanto a decisiones que repercuten en los ecosistemas, instrumentos económicos para regular el uso de bienes y servicios de los ecosistemas, eliminación de subsidios, impuestos o pago de derechos de uso para actividades con costos externos, respuestas tecnológicas que aumenten la eficiencia en el uso de los recursos energéticos y disminuyan las emisiones de gases invernadero, respuestas sociales y de comportamiento como la educación y la participación de la sociedad civil.

La crisis ecológica es una oportunidad para vivir mejor, que nos exige cambiar, repensar, reinventar, redirigir. Enseñar a vivir en lo próximo, revalorar el microcosmos hacerlo digno y habitable sin descuidar las conexiones con el macrocosmos con una ética y una estética ecológica. (Riechmann, 2003).

La cultura es un rasgo distintivo de la especie humana y su principal instrumento adaptativo, Márquez (2000), La investigación científica y en especial en la educación tienen la capacidad para orientar y acelerar la evolución cultural. La especie humana es el resultado de dos procesos evolutivos convergentes, el biológico y el cultural (Márquez, 2000). La evolución genética y la cultural son diferentes. La evolución biológica es más lenta que la cultural y ésta, más que la ambiental. Si la percepción de los cambios ambientales es tardía, las dificultades para generar y generalizar patrones de respuesta adecuados, la inelasticidad puede hacer que sea inusitado.

La solución de los problemas de la sociedad no saldrá de la naturaleza. Los cambios culturales, según Márquez (2000), no han sido lo suficientemente rápidos para responder a los cambios ambientales provocados por un patrón dominante en el modelo cultural vigente: el enfoque económico, cuyo acceso libre a los recursos hoy resulta inadecuado. Desde la ecología se percibe que la cultura evoluciona sin control social. El desarrollo tecnológico en la práctica es una imposición del propio aparato social. Parece una fuerza desatada de la naturaleza sobre la cual no hay control, así como no la hay sobre terremotos, huracanes, no la hay sobre la pobreza, violencia, deterioro ambiental y la cultura misma. Deben tener la investigación científica y en especial en la educación, la capacidad para orientar y acelerar la evolución cultural.

Toda educación debe contemplar la falta en que se ha caído, la parcialización y alienación del sujeto. Tal como lo señala Freire (2012) es necesaria la concientización de un ser humano

inacabado, pero consciente de ese inacabamiento, que como persona percibe la construcción de su presencia en el mundo, fuera de la tensión entre lo que se hereda genéticamente y lo heredado social, cultural e históricamente, como un esfuerzo crítico de los obstáculos de sus razones de ser como instrumento para la profundización de los hechos, de los acontecimientos contra toda la fuerza del discurso neoliberal, pragmático y reaccionario, el que enuncia de manera fatalista “No hay nada que hacer, el desempleo es una fatalidad de fin de siglo” (Freire, 2012: pp. 21). No, al reconocerse como un ser interminado, inconcluso, la conciencia del mundo y de sí mismo lo inscriben como un ser consciente de su inconclusión en permanente movimiento de búsqueda. Y reconoce que no se puede estar en el mundo sin hacer historia, sin estar hecho por ella, sin politizar, sin hacer cultura, sin tratar su propia presencia en el mundo sin cuidar de la tierra, de sus aguas, de sus recursos, sin soñar, sin hacer ciencia, sin aprender y sin enseñar. Freire lo enuncia: “Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad” (2012: 56-57). Solo un ser humano educado podrá tener la conciencia necesaria para enfrentar las problemáticas medioambientales y sociales que agobian al mundo.

Al apuntar que la cultura ha tenido un gran impacto en los procesos de vida y los sistemas, establecida como una fuerza ecológica en la biosfera basada en la historia de la vida y la civilización, Boyden (2001) hace referencia sobre su importancia en la salud humana, el bienestar de la sociedad, el metabolismo y la sustentabilidad ecológica. Usa el término “biohistoria” para entender el enfoque histórico de las interrelaciones entre las sociedades humanas y los procesos subyacentes de la vida de los que dependen. Manifiesta que este concepto se tiene que desarrollar sistemáticamente como un aprendizaje que debe estar en los programas educativos de todos los niveles desarrollando un marco conceptual interrelacional entre los sistemas biológicos y

culturales con conocimientos básicos sobre los procesos de vida y las necesidades, sensibilidades, interdependencias de los sistemas vivos y los principios biológicos fundamentales.

Asimismo, dentro de lo que se llama poder de la cultura ecológica, una primera lección de la biohistoria sería el impacto de la cultura en los seres vivos a través de los milenios para apreciar el extraordinario poder biológico y ecológico de la cultura para ver, aunque desde una perspectiva antropocéntrica, lo deseable o desastroso que ha sido. Lo menciona como: supuestos culturales perjudiciales conocidos como malas adaptaciones culturales, de los cuales se puede aprender a partir del estudio de los patrones de la falta de adaptación cultural que ha ocasionado una enorme magnitud de consecuencias indeseables, pero que en el futuro, dependerá del éxito o fracaso de una reforma cultural sobre el bienestar humano y la calidad de vida. También la biohistoria contribuiría teóricamente en la selección de indicadores de bienestar humano y calidad de vida, la sustentabilidad ecológica y el bienestar ecológico. Es relevante para los sistemas ecológicos sustentables.

Para Novo (2003) es importante revisar los modelos culturales y educativos que permitan asumir nuevos patrones económicos con enfoques éticos y científicos. La problemática es compleja. Señala la necesidad de formas de pensamiento, teorías y leyes que ilustren el nuevo paradigma ambiental. Una dimensión científica humana y social, una verdadera "Ciencia con conciencia". Así mismo, reconoce la tarea educativa como una aportación al cambio que nos permitirá diseñar nuevos modelos éticos, posiciones científicas y formas distintas para la gestión económica y social de los bienes globales del planeta. Reconoce el orden y el desorden, no como elementos antagónicos sino como complementarios. Plantea en el discurso científico la incorporación de dos elementos fundamentales para una interpretación del mundo: el sujeto y el contexto.

Si se considera la definición de (UNESCO, Decenio de las Naciones Unidas de la educación con miras al desarrollo sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional., 2006) “El desarrollo sustentable es la voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, incluyendo los de las generaciones futuras, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente”, se encuentra la tridimensionalidad de la sustentabilidad en la cual se reconoce el enfoque biofísico, cuyo propósito identifica los límites físicos para la explotación de los recursos naturales del planeta, así como el mejoramiento de las condiciones y relaciones naturales en las que se reproduce la humanidad; el enfoque económico, que analiza las relaciones de producción y satisfacción de necesidades de la sociedad y los mecanismos creados para ello; y el enfoque social, aplicado al proceso de construcción y desarrollo del pensamiento, la creación simbólica, la conducta humana, las formas de organización política y a la sociedad como un todo.

Aunque estos enfoques pueden dar la idea de ser entes separados, la concepción de la sustentabilidad tiene que ver con un denominador común: el hombre y su estrecha relación con la naturaleza. La evolución del hombre lo llevó a tomar conciencia de ella. Importante es entonces la construcción social de la naturaleza, el valor que le damos, el simbolismo que le otorgamos. La naturaleza no está separada del hombre, hemos sido los humanos los que nos hemos separado. Tenemos una relación normativa y simbólica con ella. Las formas de adaptación cognitiva han generado un gran capital cultural y social. Reconociendo a la cultura como la gran construcción humana. De la que evidentemente nos ha llevado a los grandes avances de la humanidad pero que indiscutiblemente también nos conduce al deterioro de la sociedad y de la propia naturaleza.

La sociedad debe prever el desarrollo sustentable. La cultura, en términos generales, y la economía, la ciencia, la educación y la política, en específico, deberán facilitar la aparición de

mecanismos que permitan reflexionar sobre las formas de interpretación del mundo que faciliten transitar hacia la sustentabilidad.

Es aquí donde la presente investigación encuentra sentido, ante la necesidad de establecer condiciones para rectificar rumbos. La formación de agentes que establezcan una cultura de respeto a la naturaleza y su forma de explotación. El reconocimiento a las instituciones creadas a través del devenir histórico que han permitido una organización social. La capacidad para pensar en ellas y encontrar su transformación en beneficio de la humanidad. La posibilidad de desarrollar acciones sustentables en la actividad económica y cultural que no permitan la degradación medioambiental y que eviten especialmente el agotamiento a largo plazo de los recursos naturales. El uso equilibrado del capital natural, social y económico para lograr el bienestar continuado del planeta. Alcanzar una conciencia total de la sociedad que no sólo abarque al productor, sino a todos sus participantes. Es decir, que los productos y servicios han de ser diseñados de forma que cuando su vida útil finalice, puedan ser el sustento de algo nuevo.

Sin embargo, se pueden señalar algunas acciones que se han estado realizando para que la preparación de los futuros maestros sea acorde con los avances que se tienen dentro del paradigma del desarrollo sustentable.

La formación de docentes con una conciencia social sustentable es un elemento que permite recuperar el capital social y cultural estableciendo condiciones para coadyuvar en el proyecto de la sustentabilidad. Algunos esfuerzos ya se han realizado. Muestra de ello es la creación de la Red Internacional de Instituciones de Formación de Docentes está asociada con la Cátedra UNESCO de reorientación de la formación docente para la sustentabilidad en la Universidad de York, en Toronto, Canadá. Abordando los contextos ambientales, sociales y económicos de los diversos países que son miembros con el fin de crear programas de formación

localmente pertinentes y culturalmente apropiados tanto para la formación previa de docentes como para la formación durante el servicio. Se constituyen como agentes de cambio claves en la reorientación de la educación para abordar el desarrollo sustentable. Dichas instituciones desempeñan un papel vital en la comunidad educativa mundial, y tienen el potencial de generar cambios en los sistemas educativos que determinarán los conocimientos y capacidades de las futuras generaciones.

Todas estas complicaciones sobre el conocimiento de la relación del hombre con la naturaleza, es decir sobre la vinculación humano-ambiental, desde diferentes perspectivas manifiesta la preocupación por construir la disciplina que haga relevante el estudio de las consecuencias humanas sobre los ecosistemas. Sea ésta, la antropología ecológica o la ecología social. Gudynas (1993) define entonces a esta última como el estudio de los sistemas humanos en interacción con sus sistemas ambientales. Esta perspectiva presenta postulados centrales como: “El ser humano interacciona intensa y continuamente con el ambiente. Ni uno, ni otro se pueden estudiar aisladamente, en tanto mutuamente se determinan aspectos de su estructura y funcionamiento” (Gudynas, 1993: pp. 5).

En gran parte de los foros preocupados por la sustentabilidad muestran la educación como la esperanza para crear un futuro sustentable; en Agenda 21, Capítulo 36, “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia,” manifiesta con respecto a ésta, es uno de los sectores que ofrece enormes posibilidades para impulsar los esfuerzos en pro del desarrollo sustentable. Las instituciones formadoras de docentes son agentes clave para transformar la educación y la sociedad, asegurando así dicho futuro. Éstas, no sólo preparan a los educadores del mañana, sino que también actualizan los conocimientos y capacidades de los docentes en ejercicio, contribuyen a la redacción de libros de texto, asesoran a las escuelas locales y a menudo proveen asesoramiento experto a los sistemas educativos regionales y nacionales.

La sustentabilidad puede estudiarse e incluso manejarse a través de varios niveles de tiempo y espacio y también en muchos contextos de organización económica, social y ambiental. Dentro del sistema educativo, también se puede trabajar desde los diferentes niveles y modalidades para buscar que el concepto de desarrollo sustentable permee en todos los estratos de la sociedad.

La educación, como subestructura cultural, es un factor de vital importancia para la supervivencia de la sociedad y el bienestar de la humanidad requiere de un verdadero renacimiento en este aspecto. Los sistemas educativos básicos deben funcionar para comprender mejor la naturaleza, con propósitos, programas, contenidos de aprendizaje, de formación, cursos interactivos, talleres, exhibiciones, espacios de discusión, debate y difusión para la comprensión de la comunidad sobre los procesos de vida, cuestiones ecológicas, de salud, encaminadas a lograr un desarrollo sustentable. Con la incorporación de la perspectiva biohistórica, como lo dicta (Boyden, 2001), esta reubicación de la educación se convierte en prerrequisito esencial para el logro de una sustentabilidad real, una sociedad sana, justa y pacífica en el futuro.

Asimismo, los procesos educativos básicos para la población mundial tendrían que seguir la serie de recomendaciones realizadas por el Grupo de Alto Nivel del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la sustentabilidad mundial en el 2012 sobre el reconocimiento del nuevo nexo entre alimentos, agua y energía, el fortalecimiento de la interrelación entre ciencia y política, el establecimiento de los costos de las externalidades ambientales para abrir oportunidades de crecimiento, la forma de enfrentar la exclusión y las desigualdades sociales, sobre el aprovechamiento del bono demográfico incluyendo a jóvenes en la sociedad, la política, el mercado laboral y el desarrollo empresarial, insistencia en la equidad de género, establecimiento de un conjunto de indicadores para el desarrollo sostenible, movilización de capitales globales tanto del sector público como del privado, creación de un consejo mundial de



desarrollo sostenible. Buscando hacerse de elementos para fortalecer la resiliencia del planeta y sus habitantes.

La educación ambiental desde el nivel preescolar hasta la universidad debe buscar la transformación intelectual de los individuos que combinen la reflexión y la práctica académica, para que una vez que se integren como ciudadanos, participen en el desarrollo de una democracia crítica, reflexiva y activa.

Entonces, la crisis ambiental puede ser considerada como un llamado a la reconstrucción social del mundo ante el fin de la modernidad, la totalización del conocimiento, la finalización de la ciencia y el fin de la historia. Reaprender esa complejidad nos permite reflexionar sobre las consecuencias de nuestras elecciones colectivas, sobre nuestros estilos de vida y sobre los cambios ocurridos en la propia condición humana. La crisis ecológica es una oportunidad para vivir mejor, que nos exige cambiar, repensar, reinventar, redirigir.

La crisis de la escuela y de la enseñanza es consecuencia de las promesas reduccionistas en las que se funda la idea moderna de conocimiento. Su fin inevitable consiste en la renuncia a desarrollar procesos que generen “conocimiento público” que emane de la comunidad y que persigue el bien común.

En los procesos educativos hay una ausencia total del marco que describe las propuestas sobre el desarrollo sustentable para modificar el conjunto de fuerzas que históricamente han llevado al proceso civilizatorio, del modelo de desarrollo dominante, de los principios generales que promueven la concentración de riquezas y sus repercusiones sociales de la población mundial, en deterioro ecológico.

La educación ambiental, cuyo principal problema es la aceptación acrítica de que la conservación de la naturaleza es su finalidad esencial en cuyas acciones pedagógicas que

responden a sistemas de valores universales se aprecian varios problemas: el afán de desplazar el antropocentrismo por un biocentrismo que excluye en el respeto a la vida de las otras especies del planeta, a la especie humana, metafóricamente. (González , 1998) lo refiere como una segunda expulsión del paraíso terrenal. Donde el giro psicológico y axiológico da mayor valor a otras especies de la naturaleza que al propio ser humano. Una vertiente opuesta es el antiesencialismo, con bases del pensamiento moderno, lucha por desplazar al paradigma empírico-analítico de raíz positivista.

La crisis ecológica se piensa como un problema de conocimiento producido por una racionalidad científica de la modernidad con un orden fragmentado como formas de dominio y control del mundo. Repensar el ser de un mundo complejo, y desde ahí, encontrar las formas para su reconstrucción y de reapropiación. Aprender la complejidad ambiental implica un proceso de desconstrucción y reconstrucción que remite a la comprensión de sus causas, entendiendo los “errores” que se han cometido en la historia y que se quedaron dentro del capital social con falsos fundamentos. (Señalado por Francis Bacon en su teoría de los Ídolos, el pensamiento que procede de falsedades, se vuelve un conocimiento falso).

Las perspectivas teóricas, científicas y tecnológicas que genera la problemática ambiental se plantean, desde el discurso político y dentro de formaciones ideológicas, como estrategias que rebasan y engloban los discursos científicos y prácticos.

Aprender a aprender la complejidad ambiental implica (Leff, 2003) una revolución del pensamiento, un cambio de mentalidad, una transformación del conocimiento y de las prácticas educativas para construir un nuevo saber y una nueva racionalidad que oriente un mundo de sustentabilidad. Refundar el saber sobre el mundo desde la historia y el deseo de construcción de

mundos inéditos. La sustentabilidad del propio campo de la educación ambiental se encuentra vinculada a la dirección que tome el propio desarrollo sustentable.

La discusión para la definición de los campos epistemológicos, axiológicos, ontológicos y teleológicos del desarrollo sustentable sigue vigente. Mientras esto siga sucediendo, la educación para la sustentabilidad estará en un proceso de construcción constante que determine lo más conveniente para su logro. Igual razón por la que la formación de docentes para lograr un desarrollo para la sustentabilidad tenderá a esperar para efectuar las adecuaciones pertinentes para incidir en ella.

Leff (2003) puntualiza que la crisis ambiental no es una crisis ecológica, sino crisis de la razón. Aprender es un problema de comprensión del conocimiento del mundo. Una guía pedagógica señala que: hay que ponerse en el sitio del otro, en un juego de mismidades que introducen las otredades sin renunciar a lo individual y lo colectivo.

En esta relación entre ética y conocimiento se distinguen diferentes valores del conocimiento, dentro de las relaciones de poder en el saber: los valores relativos a los impactos de la ciencia en la sociedad, los valores sociales y la racionalidad económica, la cuestión del saber personal, “el modo en el que el ser cognoscente ha abordado lo real”, la fusión de los valores y significados diversos en la construcción de los objetos de conocimiento, en la orientación del saber, en la legitimación y validación de los paradigmas de conocimiento.

Leff, (2003) Todo aprendizaje es una reapropiación subjetiva del conocimiento, la pedagogía de la complejidad ambiental reconoce el conocimiento, entiende la realidad como construcción social movilizada por valores, intereses y utopías. La pedagogía de la complejidad ambiental es la inducción de la imaginación creativa y la acción solidaria, la visión de una utopía fundada en la construcción de un nuevo saber y una nueva racionalidad.

Sin embargo, Inger Enkvist (2011) enuncia, citando a Frykman (1998), que la escuela se ha convertido en un espacio terapéutico en lugar de ser un campo con reglas claras. La escuela desempeña cada vez un papel menor en la vida de los jóvenes. Esta nueva orientación, el desarrollo colectivista e individualista, se puede ver como extremadamente orientado hacia el individuo. Puesto que es el alumno, en la forma que él ya tiene. No invita al desarrollo del yo ni tampoco el descubrimiento del yo de otros, sino por el contrario obstaculiza el desarrollo. Frykman habla de una tiranía bien intencionada. Esto se puede observar los sistemas educativos, justamente en el sentido del desarrollo hacia el individualismo y el no reconocimiento de la colectividad.

Enkvist, (2010) manifiesta que a los alumnos les parece normal pronunciarse sobre el contenido de los estudios basándose en su gusto, no en lo que proponen los especialistas que han confeccionado el programa. Prefieren lo irracional, representado acá por el fluir de la conciencia, a lo racional, el soliloquio. Es decir que diez años de escolarización no le han convencido de que lo racional es mejor que lo irracional. Parece que tratan de evitar los esfuerzos. La escuela hoy en día permite que los alumnos sigan en el sistema escolar aunque no hagan esfuerzos ni aprendan.

En ese sentido, la sustentabilidad social que busca recuperar el capital social generado a lo largo de la historia, reconociendo sus fortalezas, las que le han permitido evolucionar hacia condiciones de vida colectiva e individual mejores; así como sus debilidades, en las cuales evidencia las enormes fallas que se han tenido en el desarrollo de la humanidad. Sin embargo, atomizarse dentro de un individualismo que sólo permite reconocer lo inmediato, lo más cercano, lo autoconstruido, y metodológicamente enfrascado en minimizar la idea del “estado” como un elemento ordenador de las relaciones sociales a partir de la disminución de la imagen del profesor y su evidente pérdida de autoridad, puede llevar a consecuencias catastróficas de carácter social.

Ya en muchas sociedades hay muestras de evidentes signos de descomposición social, con problemas de delincuencia y de libertinaje social.

En estos momentos, la formación de docentes para desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad se ve como algo muy lejano, ya que ha sido bajo los modelos educativos con tendencias neoclásicas que sólo buscan que la sociedad se mueva en los términos que son de su conveniencia. Necesitamos una sociedad que sacie sus instintos consumidores sin menoscabo de los enormes daños medioambientales que esto ocasiona. Una sociedad que pierda su capacidad de actuación política como consecuencia de haber agotado su capacidad de organización social por los enormes abusos de quienes hasta hoy ha pervertido dicho quehacer político. Una sociedad que ha perdido todo sentido de responsabilidad hacia la naturaleza y está provocando daños irreversibles en su entorno, manipulada por los insaciabiles intereses de una economía basada en el confort y consumo desmedido.

Bajo este enfoque, urge un cambio de rumbo en la formación de docentes de educación básica. Una transformación que desarrolle la capacidad de los profesores para convertirse en agentes sociales que posibiliten la reactivación de la colectividad como elemento de la integralidad inter-multi-trans-disciplinaria como lo menciona Robirosa en Leff, (2003). Se requiere fortalecer los procesos pedagógicos polifónicos orientados a propiciar una mayor participación de la gente en las decisiones que afecten sus vidas: la formulación de políticas públicas, el empoderamiento de la sociedad civil, mejores estrategias de asociación y comunicación, contrarrestar el efecto hipnótico de un ilusorio acercamiento de mundos cada vez más distantes, promover procesos alternativos de manejo de conflictos, impulsar procesos educativos que fortalezcan identidades propias que auspicien la construcción de horizontes particulares de futuro posible y verdaderamente sustentable (González , 1998)

Una internacionalización de la educación para la sustentabilidad respetuosa de la diversidad cultural que puntualice la necesidad real de enfrentar los desafíos medioambientales y socio demográficos que contribuya con las soluciones pertinentes para salvar el planeta y no una fantasía globalizadora que destruya la construcción de adaptaciones cognitivas sociales y políticas realizadas a través del devenir histórico por la supremacía del poder económico.

Los problemas no se resolverán solos. El crecimiento económico se deberá encausar mediante políticas públicas activas hacia tecnologías que ahorren recursos e incentivar decisiones personales y voluntarias que coadyuven a la cooperación global bien informada. Justo aquí, es la importancia de formar docentes que colaboren como agentes de cambio que contribuyan al cuidado del ambiente, al bienestar social, a la erradicación de la pobreza, a la prosperidad global con sociedades más homogéneas.

## *2.2 Dimensión política.*

El sistema político está conformado por subsistemas por medio de los cuales se crean y desarrollan mecanismos e instrumentos de control y acceso al poder gubernamental. Estos son: el sistema de partidos, sistema electoral, sistema de gobierno, sistema educativo y sistema jurídico, entre otros. En toda sociedad existe un sistema de organización política, un poder instituido para que algunos manden y otros obedezcan, con sus conectores particulares de acceso y permanencia, con sanciones, generalmente convenidas, que puede aplicar. Dicho de otra manera, toda sociedad instituye un determinado régimen político. Así también, cada sociedad que se ha organizado crea una serie de instituciones resultantes de luchas sociales y políticas que se configuran en una estructura institucional jurídicamente formalizada, como resultantes de las luchas sociales.

Dentro de las grandes tendencias en los modelos políticos del mundo moderno podemos señalar: el liberalismo clásico, el socialismo o economía central planificada, la democracia cristiana y la democracia social o socialdemocracia. Éstas pueden ser consideradas “típicas” ya que la enorme mayoría de los países han adoptado alguna de estas formas de Estado. Asimismo, se pueden mencionar algunas “atípicas” que responden a situaciones transitorias como los gobiernos militares de Suramérica, llamados “gorilatos”, modelos fascistas, como en algún momento los tuvo Italia y Alemania o gobiernos religiosos en países musulmanes en donde mezclan las normas jurídico-políticas con las religiosas. Los modelos políticos de México se pueden observar en el cuadro comparativo 1 1.

MODELOS POLÍTICOS EN EL MÉXICO INDEPENDIENTE			
MONÁRQUICO	LIBERAL	DEMOCRACIA SOCIAL	NEOLIBERAL
Detenta la totalidad de las facultades de control sobre los órganos subalternos	Constitución de 1814 y 1824	Constitución de 1917	Disminución del estado
Asume la decisión última e inapelable sobre los asuntos estatales.	Estado como el fruto de un contrato social	Ideas socialistas	Privatización
Ejerce su poder sin limitación alguna de orden jurídico	Estado “juez y gendarme”	Estado Benefactor	Apertura comercial
Imperio de Iturbide	Actividades económicas de los particulares	Corregir las desigualdades sociales	Globalización
Imperio de Maximiliano	Carácter “sagrado e invariable de la propiedad privada”.	Intervención del estado en las actividades económicas	Reformas estructurales
	“Principio de separación de poderes”	Nacionalismo	

**Cuadro Comparativo 1 Modelos políticos en el México independiente**

Para efectos del presente trabajo se abordarán básicamente los modelos liberal en primera instancia, el modelo de democracia social por considerar que éstos han sido los adoptados en diferentes etapas en nuestro país una vez constituido como estado independiente, asimismo se enuncia la posición de los gobiernos neoliberales y sus implicaciones en los procesos educativos en general y en la formación de docentes, en particular.

En el caso de México, desde el período de la Independencia, establecer la manera en que se consideraba la producción de docentes para coadyuvar al establecimiento del Modelo Liberal adoptado en las constituciones de 1814 y 1824.

La Reforma Liberal de 1833, siendo presidente Valentín Gómez Farías, manifiesta la preocupación hacia la educación como instrumento que permite al estado tratar la ideología de los ciudadanos con respecto a los propósitos del estado. Lucas Alamán, aun siendo conservador, trabajó con José María Luis Mora en diversos proyectos, como la base de la reforma científica educativa. Creó, en 1833, la Dirección General de Instrucción Pública y fundó las bases para la enseñanza. Coincidían en que la instrucción “era uno de los más poderosos medios de prosperidad” por lo tanto, la educación no debería concretarse a enseñar a leer y escribir, sino que se hacía necesario dotar a los ciudadanos de una formación moral y política acorde al sistema de gobierno que adoptara nuestra nación” (Vázquez, 1979: 30).

En esta etapa, la educación adquiere la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de desenvolverse con la ideología propia de la democracia del modelo liberal adoptado, fortaleciendo los sentimientos nacionalistas y dispuestos a la defensa del territorio nacional. En los métodos de enseñanza se utiliza el “catecismo político”, la bandera y la historia patria como instrumentos para fortalecer la identidad.

Como no había profesores preparados, el sistema lancasteriano fue de gran relevancia como método de enseñanza, ya que capacitaba y orientaba a niños con capacidades sobresalientes, para enseñar al resto del grupo que era de gran cantidad de alumnos y esto reducía costos y se podía dar educación a todos.

Previo a la etapa histórica conocida como “La Reforma”, el enfrentamiento entre conservadores y liberales provocó una serie de conflictos manifestando claramente las posturas



políticas de ambos grupos. Por un lado, la tendencia de los conservadores hacia políticas monárquicas establecidas en un gobierno centralista que junto con la Iglesia Católica y los militares mantuviera los privilegios y poderes tradicionales como los ostentados en el Virreinato de la Nueva España manteniendo las instituciones heredadas en el período colonial y por otro, los liberales, quienes pretendían establecer un gobierno federal basado en las ideas de la Ilustración europea con las características del modelo liberal mencionado anteriormente.

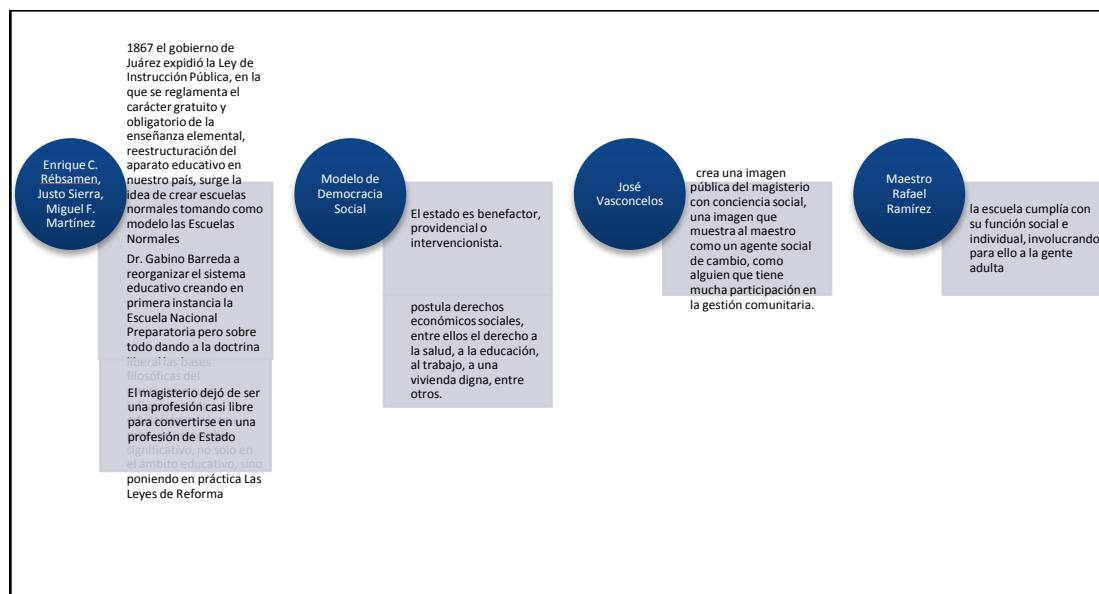
Con el triunfo de los liberales plasmado en la Constitución de 1857 y posteriormente en las Leyes de Reforma de 1861 a 1867 y la separación Iglesia-Estado, se redujo considerablemente el poder de la Iglesia Católica asumiendo el estado una serie de funciones de orden administrativo que ésta tenía, como el registro de matrimonios, nacimientos y defunciones.

Haciendo una crítica de la educación dogmática concebida por la iglesia, algunos liberales entre los que se encontraban Ignacio M. Altamirano, Francisco Zarco, José María Luis Mora, Melchor Ocampo, Miguel Lerdo de Tejada, José María Iglesias, manifestaban la importancia de fundar un sistema educativo que infundiera en los jóvenes el espíritu de investigación y de duda que, conduce y aproxima más o menos al entendimiento humano de la verdad. Así mismo, Juárez consideraba que el estado liberal solo se podía defender en el espacio abierto de la educación pública con la herramienta universal del laicismo.

Aunque instituidos en la Constitución de 1857, los principios de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, es hasta 1861 cuando se decreta que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública se hiciera cargo de todos los negocios de enseñanza y posteriormente, después de la caída del Imperio de Maximiliano en 1867, cuando Juárez invita al Dr. Gabino Barreda a reorganizar el sistema educativo creando en primera instancia la Escuela Nacional Preparatoria pero sobre todo dando a la doctrina liberal las bases filosóficas del positivismo cuya influencia en la educación

mexicana propició un cambio significativo, no solo en el ámbito educativo, sino poniendo en práctica Las Leyes de Reforma basadas en ideas positivistas, la separación de la iglesia-estado, la nueva forma de impartir la educación ya meramente científica y no religiosa basada en creencias.

Arnaut (1998) señala que en diciembre de 1867 el gobierno de Juárez expidió la Ley de Instrucción Pública, en la que se reglamenta el carácter gratuito y obligatorio de la enseñanza elemental, con base en la cual se funda la Escuela Nacional Preparatoria como la institución más representativa de la nueva orientación de la educación. Es así como esta corriente de pensamiento da cimiento a la educación pública hasta el presente.



**Gráfico 1 Momentos importantes en la formación de maestros en México.**

Ante la necesidad de formar profesores que pusieran en operación la reestructuración del aparato educativo en nuestro país, surge la idea de crear escuelas normales tomando como modelo las Escuelas Normales que ya existían en Europa, principalmente en Francia. La creación de Normales fue impulsada por reconocidos educadores de la época entre los que destacan: Enrique C. Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Gregorio Torres Quintero, Justo Sierra, Miguel F.

Martínez, entre otros. El magisterio dejó de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de Estado, primero municipal y luego progresivamente federal y estatal.

Retomando la situación política, en una siguiente etapa de la historia de nuestro país, el “Porfiriato”, ésta se aplicó de tal manera que todo quedaba subordinado al presidente Porfirio Díaz (1876-1911). Se enfocó a pacificar el país y pactar con grupos conservadores y con el clero para mantenerse en el poder controlando la vida política del país, tuvo como lema "orden y progreso". Se acabó con el bandolerismo, los levantamientos y los cuartelazos; la actividad política fue estrictamente controlada y todas las energías canalizadas hacia el mantenimiento de la paz y la modernización del país. Como la gente estaba harta de medio siglo de caos y de violencia, aceptó durante mucho tiempo las divisas del gobierno de Díaz: "mucha administración, poca política" y "pan y palo". La democracia educativa fue una de las metas más importantes, pero la experiencia fue demostrando que alfabetizar a toda la población era prácticamente una utopía. Se introdujo la pedagogía moderna, se multiplicaron las escuelas normales.

Con Justo Sierra como Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Díaz, en uno de los actos conmemorativos del centenario de la Independencia, anunció la reorganización y reapertura de la Universidad, que ahora tendría el carácter de nacional y que sustituiría la Real y Pontificia Universidad de México cerrada por los liberales. La nueva universidad tendría las bases de la razón, la libertad y la ciencia positiva. Con esto, la educación nacional se planteaba como armónica y totalizadora en el sentido de proporcionar la instrucción primaria obligatoria, seguida por la educación impartida en la Escuela Nacional Preparatoria, culminando con la educación universitaria sólida y científica.

Antes de continuar con la etapa de la Revolución Mexicana, se señalan algunas de las características del Modelo de Democracia Social dado que éste se verá como el fruto de este movimiento social plasmado en la Constitución de 1917.

Para mediados del siglo XIX en Europa surgen las ideas socialistas de Karl Marx enfrentando ideológicamente al liberalismo. Ambas representan intentos de interpretación de la historia de la humanidad, la sociedad y sus instituciones, a partir de los cuales desarrollan premisas, teorías y programas concretos acerca de lo que debe ser la organización social y cómo debe ser llevada a la práctica. Marx quiere la libertad para el sujeto, pero a la vez el sólo ve el sujeto social, perdiendo la individualidad.

El liberalismo, por su parte, produce un individuo que contribuye a un sistema de valores que, en realidad, devienen en anti-valores por su carácter desintegrador y utilitarista. El individuo se desdibuja y termina siendo preso del consumismo y de un pseudo-racionalismo que no le permite balancear integralmente la complejidad de su propia existencia.

De las ideas de Marx surgen (Garza, 1985) modelos políticos reales, por una parte el socialismo o comunismo aplicado en algunos países y por otra, la transformación del propio modelo liberal desembocando en el modelo de democracia social.

En el ámbito político, el postulado del “estado juez y gendarme” del modelo liberal, a finales del siglo XIX se empieza a transformar en muchos países europeos ya que el estado, a través de organismos públicos asumen la prestación de algunos servicios, en un principio en el sector educativo, en el de salud, en el transporte o alumbrado; primero con la concurrencia de los particulares y luego, en algunos casos con exclusividad como la emisión monetaria. A principios del siglo XX, algunos estados intervienen ya en actividades industriales y comerciales, como en la producción y distribución de energéticos, en la venta de comestibles con empresas públicas que

participan como entidades reguladoras del comercio. Con la finalidad de corregir las desigualdades sociales y económicas propiciadas por el propio modelo liberal, empieza a promoverse la idea de la intervención del estado en la vida económica y social de los ciudadanos. Después de largos conflictos y procesos sociales se establecen algunas legislaciones laborales y sistemas de seguridad social como elementos compensatorios ante las notables desigualdades económicas propiciadas por el liberalismo.

El modelo de democracia social se caracteriza por su intervención en las actividades económicas para buscar disminuir las desigualdades, intercede en la prestación de distintos servicios, en la regulación de las actividades productivas e incluso en la producción de bienes considerados estratégicos. El estado es benefactor, providencial o intervencionista. Teóricamente, busca compensar el supuesto “todos los hombres son iguales”, reconociendo las desigualdades, por lo que además de los derechos individuales que surgen en el modelo liberal, postula derechos económicos sociales, entre ellos el derecho a la salud, a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, entre otros.

En cuanto a la organización del gobierno, básicamente el modelo de democracia social continúa con los principios de liberalismo: separación de poderes, elecciones periódicas, partidos políticos. Más adelante, en la dimensión económica se ahondará sobre la postura keynesiana de intervención del estado.

En México, el modelo de democracia social se refleja en la Constitución de 1917, dejando claro en su articulado la posición del estado con respecto a la búsqueda de subsanar las desigualdades sociales y económicas. En el artículo 123 y su ley reglamentaria, la Ley Federal del Trabajo, garantizaba una serie de acciones para la defensa de los trabajadores, derechos de huelga, organización en sindicatos, servicios médicos, carga horaria de trabajo más acorde a las

condiciones humanas de los trabajadores. En el 27 constitucional, su postura con respecto al reparto de la tierra y el uso de los elementos del subsuelo considerándolos recursos estratégicos. En cuanto a la educación, el artículo 3º., garantizando la calidad y cobertura del Sistema Educativo Nacional así como su carácter de gratuita, laica y obligatoria, en la política educativa oficial se propuso la ampliación de la infraestructura y extensión de la educación, así como la elevación no sólo de la calidad, sino de la especialización. Se requerían tomar medidas para realizar la administración educativa nacional y cumplir con la democratización de la educación. Una de ellas fue la creación de la Secretaría de Educación Pública. José Vasconcelos como primer secretario, asumió las tareas educativas desde la perspectiva de la vinculación de la escuela con la realidad social, como lo había señalado en su discurso de toma de posesión como rector de la Universidad:

*"Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productiva de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito [...] Tomemos al campesino bajo nuestra guarda y enseñémosle a centuplicar el monto de su producción mediante el empleo de mejores útiles y de mejores métodos. Esto es más importante que distraer los en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [...]"*

Más aún, se hizo la organización de cursos, apertura de escuelas, edición de libros y fundación de bibliotecas; medidas éstas que fortalecían un proyecto educativo nacionalista que recuperaba también las mejores tradiciones de la cultura universal. En 1921 el número de maestros de educación primaria aumentó de 9,560, en 1919, a 25,312; es decir, se registró un aumento del 164.7 por ciento, lo cual es significativo no solo en intención, sino en acción, SEP (2007). Como titular del Departamento Universitario, Vasconcelos creó el primero de marzo de

1921 la Dirección General de Educación Técnica. Desde ésta se crearon instituciones como la Escuela de Ferrocarriles, de Industrias Textiles, Escuela Tecnológica para Maestros, Escuela Técnica de Artes y Oficios, Escuela Nacional de Artes Gráficas, Escuela Técnica de Taquimecanógrafos, Escuela Hogar para Señoritas "Gabriela Mistral".

Con la implementación de la educación rural se crea una imagen pública del magisterio con conciencia social, una imagen que muestra al maestro como un agente social de cambio, como alguien que tiene mucha participación en la gestión comunitaria.

Así mismo, se tiene que señalar la enorme responsabilidad que el estado otorga a los maestros en la construcción y operatividad de las políticas en las comunidades. La formación de profesores tenía como fines coadyuvar al modelo de bienestar, justicia y productividad social. Es por esto, que en el imaginario social, la función de los maestros se percibe como eminentemente social puesto que incide directamente en la formación comunitaria impactando en la cohesión social.

Siguiendo el modelo de democracia social, la escuela rural, creada en 1925 y desarrollada principalmente en la década de los 30's, funda toda su acción en el principio psicológico de las diferencias individuales, así como en el principio sociológico del desarrollo desigual de las sociedades humanas. Con postulados que convergen en los ámbitos político, económico y cultural de las comunidades rurales para integrarlos a la nación. Y con acciones sobre la organización de la comunidad como imperativo de apoyar sus necesidades y aspiraciones, entendiendo a la comunidad como una unidad social activa y consciente de su propio mejoramiento, con proyectos y programas surgidos de la propia estructura comunal realizados de manera permanente, donde a la escuela le corresponde organizar, orientar y encauzar las

actividades con niños, jóvenes y adultos en todas las manifestaciones de la vida social, partiendo de resolver sus problemas internos y no de una estructura política social que lo ha marginado.

Para que el proyecto educativo creado por el Maestro Rafael Ramírez fuera realmente socializador y no se quedara únicamente en las cuatro paredes de la escuela, sino se integrara de manera permanente con todo el contexto social de la comunidad, porque sólo de esta manera la escuela cumplía con su función social e individual, involucrando para ello a la gente adulta.

Los maestros de la escuela rural mexicana fueron de los personajes más importantes de cada comunidad, al grado de que todavía muchos años después la figura del maestro rural que surgió de ella sirvió como ejemplo del maestro que se debía formar por su responsabilidad y compromiso social. Históricamente, en el caso de México, la educación rural crea una imagen pública del magisterio con conciencia social, que muestra al maestro como un agente social de cambio, con mucha participación en la gestión comunitaria.

En la etapa postrevolucionaria se busca volver a la tranquilidad. Con la creación de un partido político único, el PNR, el Presidente Calles buscó acabar con los cacicazgos regionales creando “instituciones”, evitando los enfrentamientos que podían acabar con la paz nacional y con los programas económicos que se requerían para que México entrara, con paso firme, al mundo moderno y desarrollado del capitalismo en expansión.

El Plan Sexenal sería un programa mínimo de acción al que el ejecutivo debía sujetarse y, de ser posible, rebasarlo en beneficio de los que más necesitaban. Con un marcado proyecto de intervención del estado en lo social, el gobierno del Presidente Lázaro Cárdenas modificó el Art. 3º Constitucional incluyendo el término de “educación socialista”. Con influencia de los pedagogos soviéticos como Makarenko, se pretende construir una pedagogía que establezca los postulados de ésta, con un claro sentido popular y proletario.



La reforma educativa de 1934 no sólo era una respuesta a una necesidad social existente: el expandir la educación elemental por todos los rumbos del país y entre todos los sectores de la población, sino también como una herramienta política de cambio. Se vio a la educación como un arma de cambio económico, más que como un camino para la democracia. La base de la nueva pedagogía de la escuela socialista sería el trabajo en equipo, su eje ideológico sería la supeditación del interés individual al interés colectivo hasta lograr el hábito del trabajo productivo y socialmente útil.

Evidentemente, quienes podrían perder sus posiciones sociales privilegiadas, temían que México realmente cambiara su régimen socioeconómico, al decirse que el cardenismo era un gobierno socialista que iba a llevar al país al comunismo pleno. Sánchez, (2008)

Durante el gobierno de Cárdenas los logros en materia educativa son muchos: expansión de la educación a los indígenas, creación de escuelas primarias con internado, la matrícula se incrementó sensiblemente, se atendió a los sectores tradicionalmente marginados de la educación y se renovó la mística por la acción educativa. En la educación superior, dada la oposición de la Universidad al proyecto de la ‘educación socialista’, se crea el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica en 1935, la Universidad Obrera en 1936, el Instituto Politécnico Nacional en 1937. La Casa de España, creada con los refugiados españoles científicos e intelectuales, más tarde daría origen al Colegio de México. Se impulsó la organización gremial de los docentes, que culminará en 1943 con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

En la etapa de la “Unidad Nacional”, de 1940 a 1970, aumentó la dependencia económica y política respecto de los países desarrollados. El llamado “Desarrollo estabilizador” se debió fundamentalmente al crédito externo, que permitió al Estado no caer en nuevas devaluaciones.

Sus consecuencias derivaron en una exagerada dependencia del endeudamiento exterior, se postergó el desarrollo agrícola y produjo una desigual distribución del ingreso. Sánchez (2008)

En los gobiernos de Ávila Camacho y Miguel Alemán se buscó impulsar la democracia e industrialización de México a través de la Escuela de la Unidad Nacional. Se siguieron principalmente las teorías pedagógicas de Dewey (pragmatista), la reformadora de North, la científico-realista de Claparede y la reconstruccionista social de Marx y Makarenko.

Políticamente se requería la unificación de los docentes; ésta se logró en diciembre de 1943, reconociendo al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación como el único organismo representativo de todo el magisterio nacional. Y en 1944 se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) para actualizar a un gran número de maestros empíricos.

Siendo secretario de educación Jaime Torres Bodet, quien detentaba una tendencia humanista, se realizó el Primer Congreso de Educación Normal, en Saltillo, Coahuila, en 1944. Se impulsó la educación Normal Rural para desarrollar una acción social a favor de las masas campesinas y la educación Normal Urbana Primaria buscando lograr la unidad nacional, afirmar la democracia junto con los ideales de cooperación, solidaridad, justicia y amor por la humanidad. “Sin educación no hay libertad, por eso el problema esencial de la humanidad es la educación, y en ella se contempla el camino de la liberación de los hombres”, fueron palabras de Torres Bodet "Discurso de la inauguración del primer ciclo de trabajo de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares" (1944), en (Torres B. , 1994)

La modernización del campo y la industrialización del país fueron los principales propósitos en el período del presidente Alemán. La escuela se encargaría de educar en el civismo

a los niños y a enseñarles lo necesario para su incorporación a la vida productiva. El resultado final fue la preeminencia de la escuela técnica en la educación pública de México.

El Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria, conocido como Plan de Once Años, fue parte de la política educativa federal del presidente López Mateos. Más de la mitad de la población mexicana era analfabeta, había una alta deserción escolar. El crecimiento económico del país permitió una mayor inversión en educación.

Como parte del plan, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) efectuó un programa de construcción de escuelas; los desayunos escolares se empezaron a distribuir en Nuevo León en 1959 y 1960, para tratar de subsanar el problema que se tenía con respecto a la alimentación de los niños; se repartieron de manera gratuita desayunos escolares en las escuelas primarias. Se creó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG).

Los años 60 fueron una época de grandes convulsiones sociales, no sólo en México sino en el mundo. En nuestro país, se evidenciaba un desgaste en el modelo político autoritario adoptado por los gobiernos. Algunos denominan como “Populismo y desestabilización” al período que ocurre entre los años 1970 y 1982, Guevara (2005). El gasto en educación bajó del 5.3 al 3.5 por ciento del PIB; el salario de los maestros bajó 33 por ciento. No hubo construcción de escuelas. Los objetivos se enfocaron más a la resolución de asuntos políticos. En el período de López Portillo se fundaron el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).



**Gráfico 2 Pérdida del sentido humanista y social de la profesión magisterial por una tendencia mercantilista**

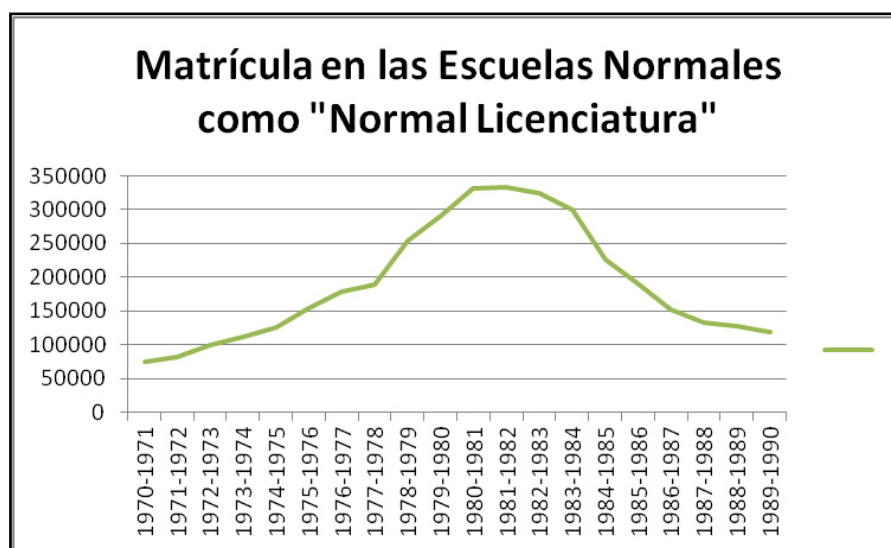
Surge un período de cambio en la política económica y la eventual llegada de los gobiernos llamados tecnócratas o neoliberales, teniendo como primordial característica el impulso de la llamada economía de libre mercado con Miguel de la Madrid y alcanza su apogeo con la firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) bajo el gobierno de Carlos Salinas; empieza a perder popularidad el nuevo modelo económico después de la gran devaluación del peso mexicano frente al dólar en los primeros días del gobierno de Zedillo.

Con el Presidente Miguel de la Madrid, dentro del Plan Nacional de Desarrollo se diseñó la llamada “revolución educativa”. Sin embargo, ante la crisis económica se redujo el gasto destinado al sector educativo. En 1987, convocó a los representantes de los sectores obrero,

campesino y empresarial para firmar el Pacto de Solidaridad Económica (PSE). (Sader & Gentili, 1999)

Un paso importante para la reconsideración del magisterio como actividad social y políticamente relevante fue el acuerdo presidencial de Miguel de la Madrid (Presidente de México, 1982-1988) establecido el 23 de marzo de 1984, por el que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendría el grado académico de Licenciatura. Esto, que en los considerandos del mismo documento se señalaba como una aspiración del magisterio nacional para la profesionalización docente, en el transcurrir del tiempo se observa como una estrategia del estado de desatención a la formación de docentes dado que al ser considerada como parte de la educación superior, instituciones autónomas y privadas han ido ofertando, de manera creciente, carreras afines a esta área educativa. Incorporar los grados que la educación superior a la formación del profesorado suponía entonces que los procesos de actualización, capacitación y superación profesional se encaminaran con la aspiración de obtener estudios de posgrado con la finalidad de elevar la calidad de la educación básica, sin embargo, las instituciones formadoras de docentes no se les ha permitido otorgar dichos servicios en una clara restricción del estado, cediendo este terreno a los particulares logrando un enorme crecimiento de las escuelas privadas que ofrecen posgrados y que más adelante se detallará.

Según datos oficiales obtenidos en la página web de la Secretaría de Educación Pública, <http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/nacional>, la matrícula de “Normal básica”, rubro que deja de aparecer en 1987, disminuyó en un 64.38 por ciento del momento de mayor producción de docentes en el ciclo escolar 1981-1982 al quedar sólo en un 35.62 por ciento respecto a este dato en el año escolar 1987-1988, esto considerando ambos rubros que ofrece el dato estadístico, tanto “normal básica” como “normal licenciatura”. Como se observa en el gráfico 3.



**Gráfico 3 Matrícula de las Escuelas Normales como “Licenciatura”**

Durante el periodo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se efectuaron los procesos de descentralización educativa con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992.

En el gráfico 4 se observa la cantidad de escuelas normales que ofrecieron los estudios para la formación docente con nivel licenciatura, lo que refleja la tendencia de crecimiento de las escuelas particulares a partir de dos momentos de cambio realizados por el ejecutivo federal, tanto el acuerdo para lograr ser consideradas como educación superior y el ANMEB, reconociendo a su vez la tendencia a disminuir la producción de profesores a partir del 2005 en todas sus formas de sostenimiento cuyo desenlace se observa en el 2014 con una nueva “reforma educativa” que permite la incorporación al servicio docente no sólo de alumnos normalistas sino también estudiantes universitarios mediante un concurso de oposición para el otorgamiento de plazas de docencia.

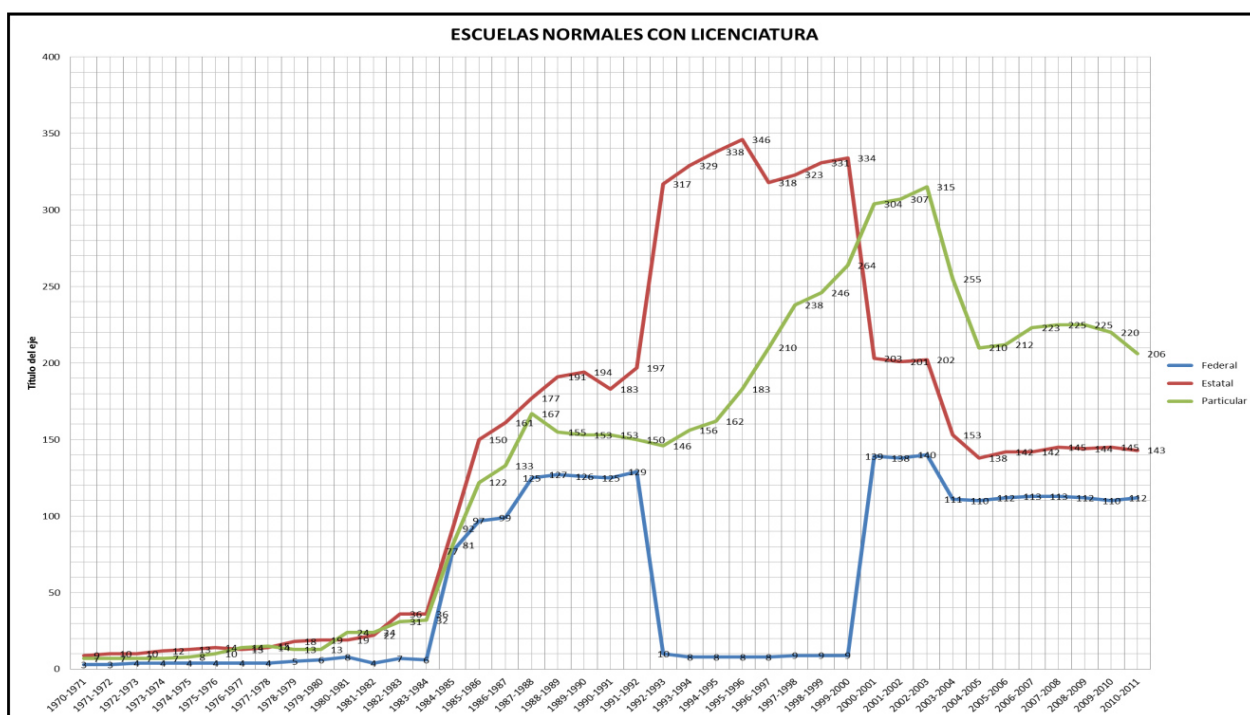


Gráfico 4 Escuelas Normales con Licenciatura (1970-2011)

Con un proceso de descentralización disfrazado, la rectoría de la educación básica y normal estaría sujeto a los lineamientos normativos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) ya que seguiría siendo el Ejecutivo Federal el encargado de promover y programar la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formular para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizar el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantener actualizados y elaborar los libros de texto gratuitos para la educación primaria. Sin embargo, como lo señala Ornelas (1997: 19) “no se abandona del todo el principio del Estado educador, aunque se remueven sus cimientos” coincide con las necesidades de legitimación política del régimen salinista y la apertura del mercado educativo a la privatización como se observa en la tendencia estadística a disminuir la matrícula de las escuelas formadoras de docentes.

Según el informe del Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República (2002: 27), “el término modernización se volvió central en el discurso y en las políticas” de las

autoridades mexicanas a partir de 1988. Se distinguen dos ejes ideológicos centrales: primero, la necesidad de un distanciamiento respecto a las posturas posrevolucionarias anteriores (de tendencias centralizadoras) y segundo, el deseo de incorporar a México al grupo de países desarrollados. (Krüger, Rojas, & Formichella, 2009)

Ambos coinciden en limitar el peso del Estado en la economía, incrementando el papel del mercado. La reducción de las funciones estatales y el progreso económico fueron los pilares preponderantes de las políticas implementadas a partir los años ochenta. Ya no se trataba de mejorar la competitividad a través de las reducciones de precios por el uso de materias primas o mano de obra no calificada, sino que el mundo exigía mejoras tecnológicas constantes y esto incluía, como componente fundamental, la renovación del sistema educativo.

Durante la administración federal de Ernesto Zedillo (1994-2000) se efectuó una modificación más en la formación de docentes por medio del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), proyecto que se planeó en 1996 cuyas líneas de acción fueron: transformación curricular, actualización del personal docente de las escuelas normales, elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de la infraestructura en las escuelas normales. Igual que otros programas educativos bajo la influencia de los organismos internacionales desde su concepción, seguimiento y evaluación de las políticas públicas, incluidas las educativas. Tal como lo menciona Noriega Chávez (2010)

“El Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo tienen una influencia tal que podría decirse que no hay ámbito de la administración nacional en donde no tengan presencia. Con estas dos instituciones existe en México una larga historia. Más reciente es la relación con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo no financiero

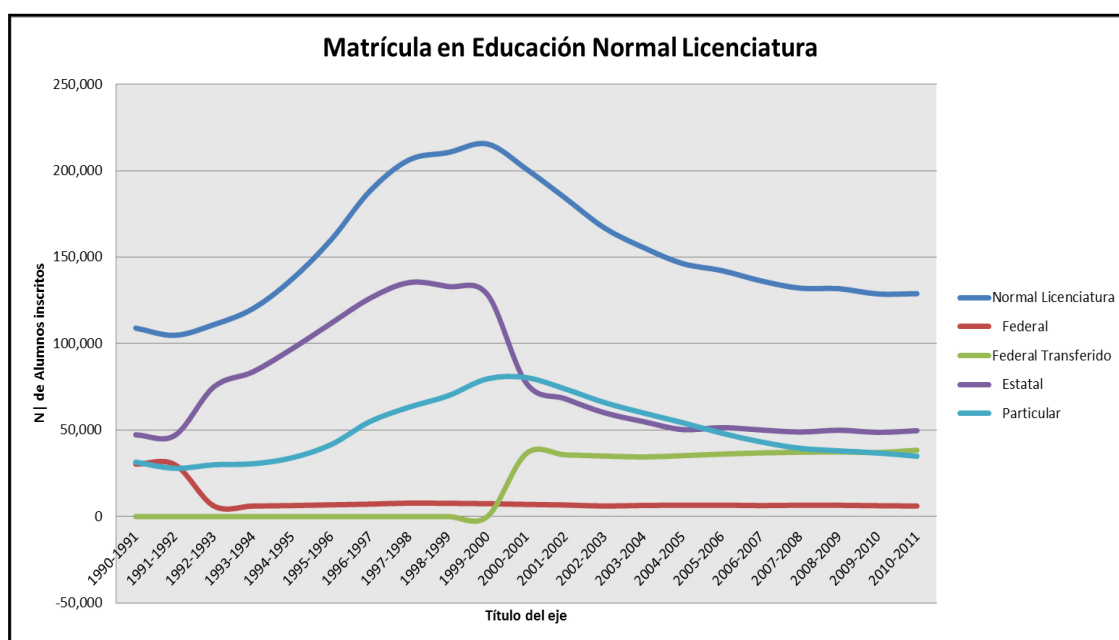


sino de asesoría, consulta y coordinación de políticas internacionales, del cual nuestro país forma parte desde 1994, y que hace seguimiento, diagnósticos y comparaciones sobre aspectos económicos, sociales y educativos entre países”.

Estos organismos focalizan sus políticas en la descentralización, la privatización, la evaluación y el seguimiento y desarrollo de los sistemas de información, así como el seguimiento de los indicadores para México para ubicarlo en el contexto internacional. Con este marco de referencia, el PTFAEN modificó el diseño curricular en la formación docente bajo el enfoque basado en competencias cuya tendencia es claramente hacia el desarrollo de una visión individualizada, hedonista y consumista cuyo impacto se observa en el desarrollo de la educación básica, constituyéndose como un potencial problema social para la formación del sujeto político. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene la función de la enseñanza.

De manera que la formación de nuevos profesores tiende a no responder a las expectativas de la sociedad, además, la modificación curricular eliminó de las Escuelas Normales Superiores, encargadas de formar docentes para el nivel de educación secundaria, las especialidades de psicología y pedagogía, que si bien no son asignaturas de los planes de estudio de ese nivel, siempre han sido consideradas como los cimientos de la educación, desapareciendo a su vez, la posibilidad de contar con gabinetes psicopedagógicos en cada uno de los planteles escolares, como en algún tiempo se utilizaron. En cambio, las instituciones particulares a partir de ese momento incrementaron su oferta de carreras de ambos campos del conocimiento educativo.

Junto a esto, la tendencia a la disminución de la matrícula en las escuelas normales continuó desde el ciclo escolar 1999-2000 en el que egresó la última generación del Plan 1984 como lo reflejan los datos estadísticos de la SEP en el gráfico 1 3. Solo se observa un incremento en las escuelas del sistema transferido, que durante el período de Vicente Fox (Presidente en el período 2000-2006) fueron nuevamente sostenidas por su administración, dejando como escuelas federales las de la capital de la República.



**Gráfico 5 Matrícula en Educación Normal Licenciatura (1990-2011)**

Por otra parte, respecto a la desregulación cabe señalar que como parte del proceso de la política neoliberal en donde hay que modificar las normas para la apertura del libre mercado, igual ocurre en el sector educativo. Inicialmente se modifica la Ley General de Educación para la apertura de las escuelas privadas, asimismo se da un cambio en el que las Escuelas Formadoras de Docentes, en donde se formaban maestros para la enseñanza de educación básica a media básica como parte del nivel superior en donde los egresados son Licenciados en Educación y con esto, también se generan la autorización de posgrados en instituciones privadas con mayor

incremento que en las escuelas públicas. En las últimas dos décadas, esta tendencia se observa con mucha claridad en el gráfico 1 4.

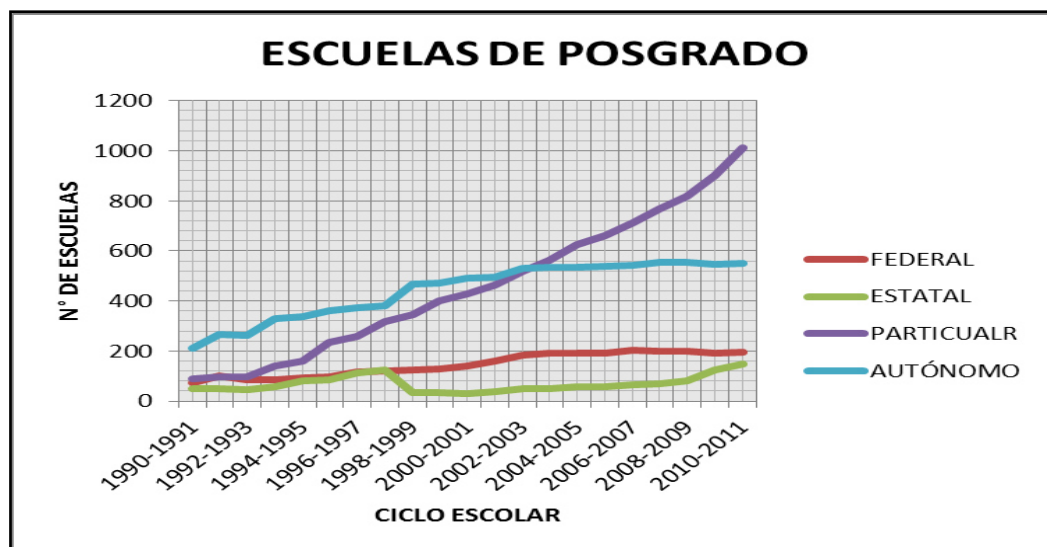


Gráfico 6 Número de escuelas de posgrado según financiamiento (1990-2011)

La reestructuración del artículo 3ero Constitucional menciona la garantía de conservar la escuela pública y brindar una educación de calidad, sin embargo, la nueva Ley General del Servicio Profesional Docente posibilita el ingreso de profesionistas universitarios al sistema educativo por concurso de oposición, que sin conocer cuestiones didácticas y pedagógicas pueden ser cuestionables para el logro de la calidad educativa.

Es importante hacer las precisiones respecto a la implementación de políticas educativas marcadas por los organismos internacionales ha tenido un crucial impacto hacia la educación en México. Se pueden señalar los siguientes puntos:

1.- Generar un proceso de Descentralización deslindando responsabilidades de educación al Estado.

2.- Instrumentar el proceso de desregulación realizando la modificación a las normas para ajustar a la perspectiva internacional los esquemas del servicio educativo.

3.- Proceso de la descentralización de las escuelas Formadoras de Docentes creando con esto diferentes efectos:

- En el enfoque de planes y programas se manifiesta la formación docente como instrumentadora de una tendencia a disminuir los contenidos teóricos y de investigación, centrando el interés en la práctica docente, abandonado por completo aspectos que desarrollen la función social del magisterio.
- Limita la intervención de propuestas estatales de las escuelas formadoras de docentes a la adecuación de planes y programas, en donde los docentes son los expertos y especialistas en el área educativa
- En el perfil docente que se pretende atender la tarea educativa por profesionistas universitarios, sin conocimiento de didáctica y pedagogía.
- Deslindarse el Estado de la formación de profesores, al disminuir la matrícula en las escuelas formadoras de docentes y expandir el servicio a instituciones privadas.
- Desatender la profesionalización docente dentro de las escuelas públicas, al no promover y fortalecer el estudio de maestrías y doctorados.

4.- La formación docente no contempla como parte del perfil de egreso la formación comunitaria, impactando en la cohesión social.

Hoy la educación en México adquiere más los signos que identifican a una mercancía y que se mueve en un mercado como cualquiera otra, y que el Estado mexicano se “adelgaza” más en este terreno para dejar su lugar a la iniciativa privada. Planteando la privatización de la escuela pública como parte de un proceso más amplio de reestructuración de la vida política, económica,

jurídica y cultural que caracteriza el modelo neoliberal en donde se produce un abandono (parcial o total) del Estado como el encargado y el que subsidia la oferta educativa en nuestro país a partir del proceso de descentralización que han sufrido las escuelas formadoras de docentes en México a través del paso de privatización y desregulación. La educación, como lo señala Gimeno Sacristán (2011), se convierte en un instrumento para el desarrollo y control de masas y de intervención en las actividades productivas, las políticas educativas que presionan desde el exterior para realizar las reformas demandadas para un tipo de sociedad que responden a los intereses políticos dominantes más allá de las preocupaciones psicológicas, sociológicas y pedagógicas de los discursos teóricos.

Bajo la consigna de los maestros de la “Defensa de la Educación Pública de calidad” se esconde el reclamo de una profesión que ha sido cruelmente crucificada por la embestida neoliberal y sus aparatos de represión tradicionales del estado, junto a Organismos No Gubernamentales como “Mexicanos primero” culpándolos totalmente de los problemas educativos, que sospecha y descalifica su capacidad pedagógica y didáctica, que se utiliza como justificación para la reconversión educativa pero que no observan en los demás factores que inciden en el hecho educativo su negativa participación, señalando en primer término las propias tendencias metodológicas de planes y programas de estudio propuestas por la SEP, que junto a los demás dispositivos de culturalización han modificado la inserción social de los sujetos redefiniendo la concepción de instituciones básicas como la familia, el estado, la escuela, el trabajo, propiciando una crisis que es aprovechada plenamente por el estado de inspiración neoliberal.

Una vez que termina el período de democracia social y entra la etapa del neoliberalismo o de las políticas económicas neoclásicas, se pretende revisar cómo se da la relación entre las posiciones políticas del estado y el sistema educativo.

La imagen del maestro como profesionista y la nostalgia del maestro rural mexicano, permanecen tanto en el discurso sobre la docencia como en el imaginario colectivo; sin embargo, en la realidad de su formación, desarrollo profesional y condiciones de trabajo, prevalece otro concepto. La sociedad tiene una visión de la alta responsabilidad social de los maestros y la formación actual de los docentes no los capacita para actuar socialmente. La intención política del estado no coincide con la representación social que se tiene de ellos, observándose desde los planes y programas de estudio que no se tiene la finalidad de desarrollar, dentro de sus capacidades docentes, una conciencia social sustentable.

Hay que generar una participación de las escuelas formadoras de docentes para presentar un proyecto educativo, abrir la posibilidad de una dinámica diferente y crear la revisión del sistema educativo en donde se rescate la profesionalización docente sea a través de las escuelas públicas Formadoras de Docentes del país.

Manifestar la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje del individuo, tiene que ver con los procesos de desarrollo y no sólo con la preparación de universitarios que impartan clases en la educación básica.

Con la información aportada, se pretende dejar claro el abandono por parte del Estado en la formación de docentes para satisfacer la demanda del sector público, tanto por la disminución de escuelas, matrícula, grupos y profesores para la formación inicial como las deficiencias en la actualización, capacitación y superación profesional de los maestros en servicio, tanto como la población lo demanda. Asimismo, las políticas educativas de descentralización y desregulación entorno a la preparación profesional, mismas que establecen y favorecen la privatización de este segmento tan importante del sistema educativo puesto que además, frena, desmotiva, condiciona y suprime toda iniciativa de las escuelas normales públicas para abrir y ofertar los niveles de

posgrado, tanto maestría y doctorados en educación como los procesos de implementación de especializaciones o áreas en las que las teorías y prácticas pedagógicas requieren de investigación e innovación. Además, la presente investigación apunta hacia la comprobación de dichas políticas desarrollen una preparación del magisterio carente de elementos que propicien el desarrollo de una conciencia social sustentable.

Se deben promover estudios que contribuyan al conocimiento de la formación de habilidades y el fortalecimiento de las capacidades hacia la sustentabilidad social de los futuros docentes. Conocer qué estrategias o prácticas, desde las diversas asignaturas, utilizan los formadores de docentes para fomentar en los alumnos normalistas el interés, los hábitos y las habilidades que propician el desarrollo sustentable y los efectos de éste en su práctica docente.

La nueva ley del servicio profesional docente y el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa recién creados instan al magisterio a mejorar su preparación docente y su práctica educativa sin ofrecer las condiciones necesarias y suficientes para su logro. Condicionarán su permanencia en sus puestos laborales a dicha acción. Hasta el momento, los maestros están demostrando su alto grado de conciencia hacia su superación profesional ingresando a escuelas que el libre mercado ofrece, aunque la gran mayoría de éstas no garanticen la mejora en la calidad educativa.

El gasto público en el sector educativo es necesario para el cumplimiento de la responsabilidad constitucional de otorgar una educación básica pública, obligatoria, laica y de calidad para lograr el desarrollo económico y social que México requiere para superar los desafíos que la globalización le impone.

Hoy es fundamental que la educación que se imparta en las instituciones formadoras de docentes sea vista como un proceso que supone implantar cambios fundamentales en la sociedad,

favorecida hacia nuevas formas de comportamiento en los individuos tendientes a desarrollar una sustentabilidad social. A partir de esta necesidad social, los cambios educativos más relevantes de la práctica docente serán aquellos que transformen favorablemente el entorno social, que vayan más allá de una educación formal y se distingan como aquellos que fortalezcan la convivencia armónica y el respeto del ser humano en la sociedad.

### *2.3 Dimensión económica.*

En esta dimensión se investiga la forma en que el sistema económico busca la manera en que el sistema educativo produzca o genere individuos que finalmente se van a integrar al mercado laboral.

Desde el punto de vista de los economistas, son las necesidades de formación de los agentes productivos conforme a los requerimientos del crecimiento económico según la etapa que se esté viviendo. Es decir, cuando la población de nuestro país era principalmente campesina, analfabeta, sin preparación alguna hacia el trabajo artesanal e industrial, el aparato educativo intervino para promover las condiciones que se integraran al desarrollo económico, entonces la educación rural impulsó en la población acciones que los llevaran a la adquisición de destrezas hacia lo técnico manual. Cuando el crecimiento económico del país tuvo la pretensión de industrializarse, el sistema educativo creó las escuelas técnicas y el Instituto Politécnico Nacional con la finalidad de proveer mano de obra calificada para desempeñarse en este ámbito.

En esta misma dimensión, se pretende remarcar la relación que existe entre lo económico y lo político, es decir, la forma en que se determina la producción de riqueza y la manera de valerse del sistema político para lograr sus fines y entender cómo el aparato educativo responde



al estado desde el punto de vista político y al sector económico justamente con la intervención del estado.

Enseguida se presentan las ideas de algunos economistas con respecto al crecimiento y desarrollo económicos, así como anotaciones que se observan con respecto a la educación.

Rostov (1960) establece en su libro: “Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista” una teoría sobre el crecimiento económico para encontrar las uniformidades de las sociedades agrícolas para iniciar el proceso de modernización buscando encontrar los rasgos comunes sociales y políticos que pueden identificarse en las etapas de su desarrollo. Éstas son: 1) la sociedad tradicional, 2) la condiciones previas para el impulso, 3) el impulso inicial, 4) la marcha hacia la madurez y 5) la era del consumo en masa.

Dentro de la historia económica de Rostov, trataré de encontrar los aspectos de la vida social y cultural abordados tratando de observar si considera a la educación como un factor de desarrollo. Clarifica que las etapas representan una forma de considerar a las sociedades en su totalidad, no significa que la política, la organización social y la cultura sean una simple superestructura construida y obtenida exclusivamente de la económica. También señala que la sociedad son organismos de acción recíproca, en términos de la motivación humana, mucho de los cambios más profundamente económicos son vistos como consecuencia de motivos y aspiraciones de naturaleza no económica.

Dentro de las generalidades de la segunda etapa, las condiciones previas para el impulso, Rostov señala que la educación se hace más extensa y adecuada a la actividad económica moderna. Pone de manifiesto la realidad del poder efectivo para manejar las tecnologías modernas, se construyen puertos, muelles, caminos, posteriormente ferrocarriles. Se impuso un sistema centralizado de impuestos y a algunos cuantos se les brindó una educación acorde a la

ideología occidental y una idea de nacionalismo que supera los viejos vínculos del clan de la región.

Dentro del señalamiento de las variaciones de naturaleza no económica el autor señala, sociológicamente, que las nuevas elites deben reemplazar en la autoridad política y social a las antiguas elites terratenientes. En este proceso, señaló que interviene la educación para lograr esos cambios en la sociedad tradicional hacia las nuevas estructuras sociales.

Para lograr las condiciones específicas del impulso inicial para el crecimiento económico se señala un estímulo específico: la revolución política, la tecnológica y los procesos de económica internacional. En el principio del impulso también, dentro del aspecto social aparece una estructura política nueva que interviene social e institucionalmente. En las generalidades de la etapa de alto consumo de masas se puede observar que se dedicaron mayores recursos a la seguridad y el bienestar social. Incluye en los casos europeos y Estados Unidos, los gastos que se hicieron en los sistemas educativos.

En este momento se puede señalar una doble dimensión, los sistemas educativos con un discurso de exclusión o también puede ser un discurso de integración. En el caso primero, las condiciones del orden social, el desarrollo de las fuerzas productivas necesitan a las organizaciones escolares como condiciones de producción al mismo tiempo que producen y en el segundo caso, esta reproducción no es automática sino compleja y puede desarrollar algunas formas de resistencia, lo cual posibilita a que la organización escolar se cree algunos ciertas condiciones autónomas para ejercer el control de su trabajo y se configure una especie de contra organización con las relaciones informales que desafían la norma, ya que se valen de la creatividad cultural para tomar distancia en esas determinaciones, esto lo señala Becerril (1999) siguiendo a Althusser.

Por otra parte, en el estudio realizado por W. Arthur Lewis (1960) acerca del “Desarrollo económico con oferta ilimitada de mano de obra”, se puede observar que el autor trata de resolver los problemas de distribución, acumulación y crecimiento en una economía cerrada y después en una abierta. Los realizó en base a los supuestos clásicos que han existido desde Smith hasta Marx, y los cuales manifiestan la idea de que existen niveles de subsistencia que disponen una oferta ilimitada de mano de obra.

En una economía cerrada, esta oferta ilimitada de mano de obra en aquellos países que la población es tan amplia respecto al capital y recursos naturales, existen sectores de la economía en los cuales la productividad marginal de mano de obra es despreciable, cero o incluso negativa. El precio de mano de obra se mantiene en un nivel de subsistencia, por lo tanto es ilimitada cuando la oferta de trabajo excede a la demanda. Se da una transferencia al trabajo femenino desde el hogar a ocupaciones comerciales. Cuando los obreros del sector capitalista son reconocidos con salarios más altos, se esfuerzan por proteger e incrementar ese margen de diferencia y en la medida que el sector capitalista se expande, absorben la mayor cantidad de personas procedentes de sectores subsistencia. La plusvalía y la formación de capital se amplían, este proceso continúa hasta que desaparezca el excedente de mano de obra.

Aquí la pregunta en función al tema de educación, ¿para qué sirven los procesos educativos?, y ¿para qué formar a los individuos si van al estar expensas de una consideración del sistema capitalista en funcional pago único del salario de subsistencia? De nada sirve que los estados hagan esfuerzos para que los individuos busquen integrarse al orden social y cultural, si económicamente no todos tienen posibilidades de acceder a salarios más altos que los salarios de subsistencia, es decir, si el sistema económico no requiere tener gente preparada para tener la posibilidad de generar una productividad marginal, que le ofrezca más posibilidades de ganancias, entonces ¿para qué gastar en los sistemas educativos?

Lewis también señala que la productividad depende del material humano y pueden constituir grandes diferencias hacia la productividad. En cuanto la economía abierta, Lewis manifiesta que cuando en la acumulación de capital la plusvalía se ve afectada exportan capitales a países que cuenten con mano de obra de subsistencia para que la productividad se logre a base de mano de obra barata donde la población no esté educada.

Prebisch (1998) apunta a que la industrialización de los países nuevos es el único medio para ir captando los frutos del progreso técnico y elevando el nivel de vida de masas. El desarrollo económico de América Latina depende de las inversiones extranjeras. Prebisch cuestiona que los aumentos en la productividad en magnitud suficiente, el crecimiento de la ocupación exigido por el desarrollo industrial ha podido realizarse con el empleo de gente que el progreso de la técnica ha ido desalojando de la producción primaria y otras ocupaciones especialmente de ciertos tipos de trabajo y de servicios de remuneración baja y con la utilización del trabajo femenino.

La industrialización es el único medio que disponen los países de América Latina para aprovechar las ventajas del proceso técnico. La teoría clásica había encontrado otra solución, si las ventajas de la técnica no se propagaban a través de los precios se extenderían de igual modo por medio de la elevación de los ingresos. En este caso, el progreso técnico, como factor que más contribuye a explicar el fenómeno, aunque parezca paradoja, la mayor productividad ha contribuido a que EUA acentúe su política proteccionista, es decir, no obstante el avance en la técnica agrícola se ha necesitado proteger su agricultura.

En Prebisch no se aprecia ninguna situación que haga referencia a la educación como un proceso que pueda elevar la productividad. Si acaso en lo que se refiere al desarrollo técnico, pudiera entenderse que ahí participa la educación para fomentarlo y para beneficiarlo. Pero

claramente Prebisch no hace ninguna referencia a los sistemas educativos. Desde el punto de vista del desarrollo económico, el máximo incremento en el nivel de vida depende de la productividad y ésta, de máquinas más eficientes.

Con la idea de generar el desarrollo orientado a la justicia social Wolfe (1982) escribe “La búsqueda de un enfoque unificado para el análisis y la planeación del desarrollo”, un texto en el cual buscaba la unificación de la racionalidad tecnocrática con la participación popular y sostiene que la situación social en el mundo era una realidad definible que podría estudiarse.

Dichos estudios buscaban indicadores cuantitativos de las condiciones sociales. El término desarrollo social pasó a ser la contrapartida del desarrollo económico. Determina también que el progreso social es lento y que esto se debe a la falta de comercio y financiamiento exterior, ya que limita el desarrollo. Otras de las causas son las políticas internas, los gobiernos corruptos, la asignación inadecuada o insuficiente de recursos públicos. Se buscaba el equilibrio entre el desarrollo económico y desarrollo social para la distribución del gasto público.

Wolfe (1982) señala la forma que se pretende pasar del enfoque equilibrado al enfoque unificado. En éste, se buscaría reunir los cambios cualitativos estructurales de la sociedad junto al crecimiento económico para así reducir las diferencias regionales y sectoriales en los países, concluyendo que las posibilidades de racionalizar las políticas para alcanzar el bienestar humano eran reales pero limitadas, la interacción entre los factores económicos y políticos generan más problemas y que el reto era buscar oportunidades de desarrollo dentro de los procesos actuales y no inventar recomendaciones ideales.

Una prioridad era detectar una política y las medidas efectivas para incrementar el desarrollo humano a través de la capacitación de las sociedades nacionales. Buscar un cambio social estructural, donde la capacitación ayudaba al mejoramiento pragmático en lo social.

Aunque no lo señala Wolfe de modo textual, en el estudio del proyecto unificado se puede deducir que al involucrar políticas de desarrollo humano y de desarrollo social, la educación tendría que ser un factor esencial en los programas de gobierno de cada uno de los países para lograr tanto el desarrollo social tanto como el económico.

A su vez Furtado (1986) establece que el progreso tecnológico fue impulsado por los complejos esquemas de proceso de acumulación de capital y éstos, generaron la construcción de grandes metrópolis modernas, que en el plano cultural trajeron algunas consecuencias como la creciente criminalidad, el deterioro ambiental, los problemas con los servicios públicos y se observa un desplazamiento de la juventud a las manifestaciones de la contracultura. Ello coincidiendo con lo que menciona (Covarrubias, 1995): "Hoy se requieren [...] hombres acrílicos, consumistas que piensen poco y produzcan y consuman mucho [...] estos son los hombres que la escuela deberá formar, conjuntamente con las demás instituciones sociales [...] Es desde esta óptica que la burguesía y el gobierno hablan de una crisis de la educación en México..."p40, por lo cual, los problemas de construcción de un sujeto político se agravan. Reafirmado con el enfoque por competencias implementado en las reformas educativas que buscan apoyar las tendencias económicas señalando que la productividad depende del material humano Lewis (1960), Sachs (2013) lo reafirma al referir que el objetivo principal de las compañías transnacionales es obtener beneficios, no satisfacer necesidades sociales.

La aceleración de la acumulación de capital en los sistemas de producción y la intensificación del comercio internacional son dos procesos que refieren las grandes transformaciones económicas del siglo XIX. La manera que se dio la acumulación de capital, la forma en que fue apropiado y la manera que orientó la utilización de ese excedente representa uno de los problemas fundamentales del estudio del capitalismo industrial en su fase de maduración.

En la evolución del sistema de capitalista, Furtado, (1986) señala dos fases: la primera, con la implementación de un sistema internacional de trabajo que marca el desarrollo del capitalismo industrial y concentró geográficamente el proceso de acumulación de capital y en la segunda fase, la consolidación de los sistemas económicos nacionales. En esta fase, el estado nacional asume funciones más amplias en la dirección del proceso de acumulación y se observan alianzas de clases sociales de un entorno a un proyecto nacional.

Una tercera fase, la integración de las economías nacionales, forma el centro del sistema. Esto propició que se generara el predominio de las grandes empresas transnacionales. Esta evolución estructural de los países céntricos y las relaciones económicas internacionales permitieron administrar recursos aplicados simultáneamente en diversos países. A su vez, señala una nueva fase evolutiva de capitalismo en donde el estado nacional o multinacional deja de intervenir en las actividades económicas, ya que tienen nuevas funciones y nuevas formas de organización política donde las empresas escapan a la acción aislada de cualquier gobierno y donde la estabilidad y expansión económica bajo el control de las empresas tienen mayor liquidez fuera de control de los bancos centrales y tiene fácil acceso al mercado financiero internacional.

Al agotarse las reservas de recursos naturales de los países céntricos dependerán de los países periféricos. Una opción será su utilización como instrumentos de poder por los estados periféricos, pero requiere la articulación entre los países. El mito del desarrollo económico señalado por Celso Furtado se podría ver más como el pilar de la doctrina para encubrir la dominación de los países periféricos dentro de una nueva estructura del sistema capitalista.

Ser dependientes de los avances de los progresos técnicos de los países industrializados que acumulan capital, entonces, podemos señalar que los países de la periferia estarán expuestos siempre a la dependencia económica política, social y cultural de los países céntricos ya que

incluso en los procesos educativos, el progreso técnico determina cual es la evolución a la que se va a someter los países subdesarrollados.

(Marini, 2007) dice que la dependencia debe ser entendida como una relación de subordinación entre naciones formalmente independientes en cuyo marco la relaciones de producción de las naciones subordinadas son modificadas o recreadas para asegurar la reproducción ampliada de la dependencia. Esto lo podemos observar en (Gutiérrez, 2003) quien señala que para solucionar los problemas del desarrollo y la miseria en América Latina era necesario cortar los vínculos con el exterior. Celso Furtado señalaría como una “Fantasía Organizada”. Dentro de la teoría de la dependencia se establecían cuatro ejes principales: 1) teoría de la información económica social, 2) la teoría de acumulación capitalista dependiente, 3) la teoría de patrón de reproducción y 4) la teoría de la revolución.

Después de un largo período de crecimiento bajo el consenso keynesiano, la contrarrevolución neoliberal busca el regreso al mercado y aparecen palabras como “austeridad”, “disciplina”, “mantener el equilibrio presupuestal”, “desregulación”, “privatizaciones” y sobretodo el “desmantelamiento del estado benefactor”, referido en (Guillen, 2004) “La Contrarrevolución Neoliberal”.

En el neoliberalismo se apoya ciegamente la liberalización de la economía y entonces se promueve una total apertura de los mercados, que deviene en libre comercio y en desregulación de mercado, dos políticas pilares para imponer esta corriente. Se basa en cinco pilares que esta doctrina promueve y defiende: política monetaria restrictiva (aumentando las tasas de interés o reduciendo la oferta de dinero, así se baja la inflación y hay cero chances de caer en una devaluación), política fiscal restrictiva (aumento de precios sobre el consumo, disminución del gasto público y reducción de impuestos sobre la renta y la producción, de esta manera se sanearán



las cuentas, se incentiva a los inversores y crece la efectividad del estado), liberalización del comercio y de las inversiones (aumenta la participación de agentes dentro del mercado, mayor productividad, se aprovechan ventajas competitivas, abaratamiento de bienes y servicios y aumento del consumo), privatización (los agentes privados se consideran más efectivos y eficientes que los públicos) y desregulación (cuando hay demasiadas leyes esto provoca la inhibición de la actividad económica, entonces, la reducción de estas al máximo posible propiciará un mayor dinamismo económico).

En este mismo texto, cuando Guillén habla sobre el neoliberalismo de Hayek manifiesta que los responsables políticos hablaban de liberar las fuerzas del mercado y volver al sendero abandonado. Ahí mismo enjuicia las intervenciones del estado planificador y de providencia, menciona que se deje de controlar los precios, que se evite el control por parte del estado del comercio exterior y que la ley debe prohibir la restricción del derecho al trabajo, es decir que todos tengan acceso a los diferentes empleos en las mismas condiciones. Apunta que los sindicatos no tienen razón de existir, menos actuar sobre el mercado, ya que el estado desvaloriza la soluciones contractuales descentralizadas en beneficio de soluciones coercitivas y centralizadas.

Hayek (1960) menciona que la intervención del estado no tiende a la formación de un orden espontáneo, ya que limita al individuo y crea privilegios. Plantea la disminución al estado mínimo, dentro de sus funciones, la defensa contra los extranjeros enemigos, la intervención en algunos desastres naturales o en situaciones donde las personas no puedan ganarse la vida en el mercado de trabajo; propone un sistema de seguridad social pero que no destruya el orden mercantil y que no vaya en contra de los principios de la libertad particular.

Dentro del pensamiento económico del siglo XX, Hayek manifiesta que, presionados por los socialistas, los capitalistas hicieron un esfuerzo para demostrar que un mercado basado en la competencia es la mejor solución. Las experiencias socialistas en medio siglo hacen crisis del estado de beneficio o estado benefactor, creando cuellos de botella en una sociedad que podría funcionar mejor si cada individuo actuara libremente bajo su propio interés.

Respecto al proyecto social de Friedman, Guillén Romo señala que el supragobierno ha ocasionado centralismo, burocratización y una excesiva reglamentación y lo que propone como solución es el regreso a los principios de liberalismo de Adam Smith y de Thomas Jefferson que son la igualdad de oportunidades e igualdad de acción. En una sociedad libre se deben tener espacios para las libertades individuales ya que están garantizan las libertades económicas y a su vez las libertades políticas.

Por otra parte, con respecto al sistema educativo, se manifiesta a favor de la libre competencia y de establecer la ley del mercado a la profesión de maestro (Friedman, 2004). Libre competencia sin límites de los sindicatos y propone que se establezcan lo que llaman cheque-escolaridad donde cada individuo podría tener, a partir de recibir estos bonos educativos, la libertad para poder enviar a sus hijos a las escuelas que mejor le convenga que esto provoque que tengan competencia en el mercado escolar.

Siguiendo las recomendaciones del llamado Consenso de Washington, el gobierno mexicano aplicó una nueva política económica en la que se redefiniría una disciplina fiscal, se buscaba corregir el déficit presupuestal estableciendo nuevas prioridades del gasto público. En ellos, los gastos en salud bajaron, en educación se disminuyó del 5.3 al 3.5 por ciento del PIB, y redujeron en un 33 por ciento el salario real de los maestros. Esta austeridad presupuestal

manifestada por los tecnócratas mexicanos hace observar que están más familiarizados con las posturas neoliberales de Hayek, Friedman, Lucas y Sargent.

Por otra parte, Guillén Romo (2004) evoca el papel económico del estado con sectores estratégicos y prioritarios que propiciaron el crecimiento en México. Hace mención que para los neoliberales fue un chivo expiatorio criticar la economía mixta dominada por el estado. Sus críticas hacia el neoliberalismo aplicado en nuestro país hacen suponer que dentro del sistema educativo las políticas sectoriales tendían hacia la construcción de una cultura neoliberal, por lo tanto hacia la implementación de estrategias que llevaran al individualismo. Ejemplos de esta tendencia son el Programa de Carrera Magisterial y la reformulación de contenidos programáticos en los planes de estudio de educación básica y normal.

Aunque se señala que con el Programa Nacional de Solidaridad, 1988 (PRONASOL) los pobres podrían asegurarse con una red de seguridad social, siendo este un programa de reajuste estructural, al establecer un puente entre las acciones de gobierno y la población en general, se observa claramente la intención de reducir al máximo e incluso eliminar la participación de las organizaciones populares y los sindicatos que tradicionalmente funcionaban como gestores sociales ocasionando la pérdida de representatividad política de éstos y el evidente menoscabo de la vida social comunitaria. Programas como “Solidaridad” en el gobierno salinista, a nivel nacional o “Línea Directa” del gobierno del estado con Fernando Canales, desmotivaron la participación política, ya que con ello, no se resolvía nada de manera colectiva, sino individual.

En “El malestar de la Globalización” Stiglitz (2002) define la globalización como un proceso impulsado por corporaciones internacionales en la esfera económica, como lo son el FMI (Fondo Monetario Internacional), la OMC (Organización Mundial del Comercio) y el BM (Banco Mundial) en los procesos de liberalización económica y de privatización. Con respecto al futuro,

Stiglitz (2002) advierte que la globalización puede ser rediseñada y que se deben de conocer causas de los fracasos para que las instituciones se concentren en aquellos temas en los cuales la acción colectiva global es deseable y necesaria.

Enseguida apunto algunas reflexiones hechas por el filósofo y economista hindú Sen (2000), Premio Nobel de economía en 1998. La base del desarrollo es la expansión de las libertades y para que exista un desarrollo debe de haber riqueza económica aunada a la calidad de vida. Si este desarrollo nos permite que nos ocupemos más de la vida que llevamos y las libertades que disfrutamos. Considera la evaluación como uno de los papeles de la libertad donde el éxito de una sociedad es igual a las libertades fundamentales de sus miembros; asimismo, hay que aumentar las oportunidades de la persona para obtener resultados valiosos. El otro papel de la libertad es el de la eficacia, donde la libertad individual es determinante para la iniciativa individual y para la eficacia social, ya que aumenta la capacidad para ayudarse asimismo y para influir en el mundo.

En el enfoque del desarrollo, Sen establece al individuo como un agente público que participa en actividades económicas sociales y políticas que provocan cambios y que los logros que éste tiene puedan juzgarse en función a sus propios valores efectivos. Los mercados contribuyen a aumentar la riqueza y oportunidades económicas de todos los individuos la restricción de estas oportunidades limita la expansión de las oportunidades fundamentales que se conseguirían por medio del sistema de mercado de tal forma que la importancia de la libertad de empleo y de método de trabajo es fundamental.

Con respecto a los conflictos, Sen señala que los individuos son los que deben decidir. El hombre tiene que participar sin someterse a la autoridad. Para poder participar implica que haya

una educación, ya que a través de ésta se pueden establecer las condiciones básicas para el ejercicio de esa libertad de participación.

Del texto de Guillén Romo (2004) sobre “Francoise Perroux: pionero olvidado de la economía del desarrollo”, destaco la idea de que la economía tiene que ser fuente de libertad, la economía del hombre y no de las cosas, la economía tiene que estar al servicio de todo hombre y de todos los hombres, ya que el hombre es el motor y el fin de la producción. Sobre las políticas de desarrollo, Perroux manifiesta que no hay políticas universales sino más bien que hay que elaborar una política de desarrollo adaptada a cada país y que es fundamental el papel del estado como árbitro de los conflictos, así también como articulador de los flujos de operaciones privadas los flujos de operaciones públicas y de transferencias sociales. Manifiesto mi acuerdo con Perroux sobre la adaptación de las políticas a cada país ya que en el terreno educativo, al copiar modelos extranjeros debemos de hacerlo adaptándolos a las circunstancias y requerimientos de la sociedad mexicana, así como al hecho de intensificar la solidaridad nacional para aumentar su poder de negociación frente a otros países.

(Clark, 1995) asienta como prerequisite para el desarrollo sustentable la democratización y racionalización de las estructuras políticas. Cuestiona sobre los impactos del desarrollo económico en los grupos indígenas con respecto a los derechos humanos y solicita que se investiguen para defender los derechos básicos de los pueblos tradicionales.

Sostiene la idea de sustentabilidad donde la salud ecológica y el desarrollo económico deben estar anclados a principios ecológicos y a la justicia social. La ciencia y la tecnología identifican a la sustentabilidad agrícola a la vez como culpable y salvadora, ver la agricultura como muy ineficiente, tóxica y genéticamente suicida, pero las resoluciones tecnocráticas

propuestas por DuPuis y Gesler mantienen la idea de la granja sustentable en el Tercer mundo que necesita de nuevas tecnologías.

En todo este debate por el desarrollo sustentable, el papel que debe jugar la educación es de vital importancia. Un cambio de cultura nos llevaría a buscar proteger el medio ambiente de todo aquello que intente acabarlo. La preocupación por heredar a las futuras generaciones un mundo sustentable no debe ser asunto de discurso, tendrá que convertirse en acciones que desde todas las trincheras a las cuales puede llegar el proceso educativo corrijan el rumbo sobre la manera de relacionarnos con la naturaleza. Si no emprendemos acciones de manera urgente muy pronto nos estaremos arrepintiendo de lo que dejemos de hacer.

## *2.4 Dimensión cultural-ideológica*

La cultura es un rasgo distintivo de toda sociedad humana, esta hace referencia a toda la producción y actividad trasferida de generación en generación a lo largo de la historia que incluye lenguaje, creencias, costumbres, arte, ciencia y tecnología. La herencia de este capital cultural es el resultado de un complejo proceso de apropiación en que la persona es introducida a estos valores culturales por otras personas en una relación dialéctica de construcción del conocimiento. Covarrubias (1995) expresa: "El proceso de constitución de conciencia es un proceso educativo. Educación es el conjunto de prácticas sociales encaminadas a la incorporación de la cultura a las conciencias individuales. [...] Así, la cultura es también llamada conciencia social o espíritu del pueblo." Pp.21-22

En las sociedades modernas, el sistema cultural así como su sistema de normas y valores, son reconstruidos por los aprendizajes de los alumnos a partir del ejercicio docente el cual juega un rol social importante en el proceso de culturalización de las mismas. En los procesos de

integración de los individuos al grupo social, los educadores se hacen responsables que los individuos transiten por dichos procesos y funcionan como mediadores entre el sujeto y la realidad. Se puede decir, entonces, que los docentes juegan un papel privilegiado en la cultura de la sociedad, lo cual representa como su gran responsabilidad para hacer que los alumnos interpreten la realidad y su existencia social individual para poder, a partir del reconocimiento de ésta, integrarse a la dinámica del grupo social al cual pertenece, teniendo conciencia de sí mismos y la importancia que el individuo se desempeñe adecuadamente.

De tal forma que la educación es un fenómeno social que tiene una importancia política, ya que establece un determinado orden social en la formación de los ciudadanos, de sus organizaciones y de cada individuo dentro del sistema de relaciones que se establecen socialmente. Que no puede percibirse como un hecho aislado, segmentado o reducido sólo al proceso pedagógico en donde las teorías, métodos y técnicas de adquisición del conocimiento se analizan fuera de los contextos sociales y por lo tanto desligados de él.

El estudio de la educación como fenómeno social se debe entender con las relaciones entre maestro-alumno y estableciendo la articulación que existe con todo el sistema de relaciones sociales del cual forma parte. El fenómeno educativo es resultante y condicionante del conjunto de determinaciones sociales que definen su naturaleza y sus características, que al igual que todo fenómeno social tiene su dimensión espacio temporal con especificidad y relativa autonomía, pero a la vez articulada con los demás aspectos, tanto económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos.

Entonces, la educación se puede concebir como sistema, como subsistema del sistema global, como proceso y como producto de la sociedad misma en un momento dado, como lo menciona Aguerrondo (2002), “existe un nivel de definiciones –exógenas al propio sistema

educativo— que expresa los requerimientos concretos que los diferentes subsistemas de la sociedad hacen a la educación. Éstos, que tienen un fuerte contenido político-ideológico, se reconocen normalmente como los fines y objetivos de la educación. Esta dimensión (el ‘para qué’) expresa las opciones globales hechas por una sociedad en términos generales, y define las funciones que debe cumplir el sistema educativo para que esa sociedad lo considere pertinente, o sea, lo considere de calidad”. De este modo, el campo educativo trasciende el espacio escolarizado hacia la familia, la clase social o status, como dirían los funcionalistas, pero también a otros grupos sociales como los grupos políticos, religiosos, culturales, etc. Esto se puede dar de manera involuntaria e inconsciente o con acciones consientes y voluntarias.

Aunque el proceso enseñanza-aprendizaje enfatice en los fenómenos psicológicos individuales, los fenómenos sociales determinan la conciencia colectiva. El aprendizaje se adquiere y se logra socialmente, es decir se genera entre los individuos a lo que algunos autores nombran como intergénesis. Covarrubias (1995, p 25) lo sostiene: "En fin, hablar de educación es hablar del proceso de constitución de conciencias, y hablar del proceso de constitución de conciencias, es hablar del todo social condensándose cognitivamente de manera múltiple en bloques individuales de pensamiento.".

Desde el enfoque funcionalista, Durkheim (1966), que es el iniciador de la sociología de la educación, analiza la función de la educación dentro de la sociedad. Consiste en moldear al ser asocial, es decir socializar al ser humano convirtiéndolo en un ente trascendente y que es humanizado por medio de la práctica educativa. Aquí nos referimos al funcionalismo clásico del Durkheim, por ser este el iniciador de la sociología de la educación y por la enorme influencia de sus concepciones sobre otras corrientes del pensamiento sociológico. Durkheim analiza la “función” de la educación dentro de la sociedad, la identifica en su dimensión de realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada y la construye como un hecho social. Este



enfoque posee, al mismo tiempo, una marcada orientación humanista, porque tiene la más alta idea del poder creativo de la educación y magnifica la dignidad y grandeza de su acción, cuyo protagonista principal es el maestro. El objeto de estudio de la educación, desde el punto de vista de su extensión, puede ser enfocado: a), como un sistema en sí, cuyas ligazones y dinámica internas son las que interesa estudiar y b), como subsistema de un sistema global, cuyas interrelaciones son las que hay que describir, explicar, comprender y valorar.

La corriente de interpretación estructural- funcionalista se ha desarrollado especialmente en los Estados Unidos de América y en Inglaterra. Esta visión, representada por Merton y Parsons, como principal punto de sus investigaciones señalan el problema de las normas y los valores. Consideran que la sociedad está estratificada, mezclan los conceptos de educación y de movilidad social mencionando que el cambio de estructura o status social será vía la educación. En forma muy general podemos decir que esta orientación concibe los fenómenos sociales como estructuras que cumplen una función necesaria para el sistema.

Salomón (1980) señala que para Parsons, el autor más representativo de esta corriente, “la estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relaciones y combinaciones que, para un conjunto particular de propósitos analíticos, pueden tratarse lógicamente y empíricamente como constantes dentro de límites definidos”. Así mismo, la función de un fenómeno social responde a una finalidad objetivamente definida. Cada fenómeno tiene cierta utilidad para las circunstancias que lo solicitan.

El punto de partida de esta sociología es el análisis de la sociedad global y los requerimientos esenciales para su existencia, supervivencia, renovación e integración.

Para la teoría de la reproducción social, que concibe a la escuela como el espacio ideológico a través del cual se reproduce las relaciones de producción existentes, el estudio de la

educación está dentro del análisis de las clases sociales así como el papel del dominio económico, político, social, cultural e ideológico de la clase dominante. La educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza. A su vez, Covarrubias (1995: 32-33) postula: "El proceso de constitución de la conciencia es un proceso educativo que se realiza por medio del aparato de hegemonía [...] los modos de apropiación de lo real han sido institucionalizados [...] El aparato de hegemonía difunde determinados referentes con mayor insistencia, mientras que otros son objeto de ocultamiento, deformación o una limitada difusión."

A su vez, Salomón (1980) menciona a Althusser, que como representante de esta línea, sostiene que las clases sociales luchan por alcanzar el poder. Al servicio del poder existen instituciones que él denomina "aparatos de estado", que pueden ser "represivos", porque funcionan con violencia, física o no, o "ideológicos", que funcionan a base de ideología. Entre los primeros encuadra al gobierno, el ejército, la policía, etc. Entre los segundos, el sistema religioso, familiar, escolar, cultural, informativo, etc. Todo aparato del estado, ya sea represivo o ideológico, funciona al mismo tiempo con violencia e ideología, pero una de estas formas adquiere un papel predominante.

Para Althusser, la escuela, es un aparato ideológico del estado, renovando las relaciones de producción existentes por medio del discurso ideológico de la clase dominante. Internalización del discurso que no solamente se produce a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, ya que la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza. También sustenta que la escuela es el aparato ideológico dominante de la sociedad capitalista, ya que ningún otro aparato dispone de asistencia obligatoria, ni del número de horas

diarias, ni de los años con que cuenta la escuela para su práctica ideológica. Así, la escuela acoge a los niños de todas las clases sociales, en distintos momentos desembocan en la producción y por lo tanto, a un nivel determinado la estructura económica y cultural de la sociedad, otros niveles de la escuela suministran los recursos humanos para los puestos de pequeños y medianos funcionarios y finalmente se constituye en los intelectuales orgánicos y agentes de explotación y represión capitalistas, gerentes, administradores, militares, etc. Termina Althusser destacando que la mayoría de los maestros, principales agentes de la acción educativa, no sospechan la índole de su trabajo y no imaginan que contribuyan a estructurar el mundo de la burguesía.

Con la teoría del constructivismo social, Lev Vigotsky distingue entre mediación instrumental y mediación social una mediación interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta o colectiva, lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Este proceso se define en su ley de la doble formación de los procesos psicológicos. Esta ley, explica, extendiéndola a la mediación instrumental que se realiza articuladamente con lo social, tanto en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en la historia o en el devenir de un niño concreto o del niño en una cultura determinada.

Por otra parte, Bourdieu, (1998) enfatiza la relación entre la reproducción social y la cultura aseverando que la riqueza cultural que se ha ido acumulando históricamente y sólo pueden apropiársela quienes disponen de los medios económicos para ello. Pero el problema no reside exclusivamente en el ámbito económico, ya que para percibir y poseer los bienes culturales más “elevados” se deben poseer instrumentos intelectuales y de sensibilidad para poder descifrarlos con el lenguaje literario, científico, filosófico. La población marginada, socioeconómica hablando, no sólo posee códigos simbólicos diferentes, sino instrumentos de apropiación y expresión cultural restringidos y poco desarrollados. Este problema de pobreza

cultural empieza en el hogar y continúa con el sistema selectivo que la escuela aplica en sus diferentes niveles, tanto en la educación básica, como en la enseñanza superior. La diferencia entre el modelo lingüístico cultural familiar y el escolar es causa también de la autoeliminación de gran parte de los niños de las clases desfavorecidas culturalmente, incapaces de descifrar los códigos escolares complejos por su déficit cultural inicial. Asimismo, sustenta que en la escuela prevalece la violencia simbólica, ya que impone a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural, su modelo cultural como el único valioso. La violencia simbólica consiste en imponer significados como legítimos, ocultando las relaciones de fuerza en que descansa esa imposición.

## *2.5 Dimensión educativa.*

Para comprender la forma en que se concibe el acto educativo con sus implicaciones más sobresalientes desde la visión psicológica, pedagógica y metodológica, en este apartado se pretende analizar los principales paradigmas educativos, sus principios fundamentales, aportes a la educación, principales precursores, concepciones sobre la función docente, el alumno y la evaluación, para comprender la educación como proceso social en una primera parte y asimismo, las perspectivas de formación de profesores para valorar la importancia que tiene en el proceso educativo.

### *2.5.1. Paradigmas educativos.*

En este apartado se exponen una serie de cuadros comparativos en los cuales se postulan de manera sintética los principios fundamentales, representantes científicos, aportes a la educación, concepción del docente y del alumno, así como de los procesos de evaluación de los principales paradigmas psicopedagógicos: conductismo, humanismo, cognitivo, socio-cultural y

constructivista. Asimismo, se exponen algunas consideraciones respecto a su implementación en los procesos educativos de la actualidad en nuestro sistema educativo.

En primer término, en el cuadro comparativo de los principios fundamentales de los paradigmas educativos se observa como el modelo educativo vigente enuncia un enfoque constructivista en el cual presupone que el origen de todo conocimiento es una sociedad dentro de una cultura, dentro de una época histórica teniendo influencia del paradigma cognitivo con la psicología genética, (Piaget), del aprendizaje significativo (Ausbel), del aprendizaje por descubrimiento (Bruner), sin embargo las prácticas pedagógicas tienden hacia el conductismo al enmarcar dentro de los planes y programas de estudio una serie de aprendizajes esperados los cuales deben ser medibles por medio de fenómenos observables. Por otra parte, deja fuera principios del paradigma humanista en el sentido de promueve una educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social o del fomento y respeto a las diferencias individuales.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS				
CONDUCTISTA	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIO-CULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
<p>Alternativa en la educación, basada en el modelo estímulo-respuesta.</p> <p>Surge como una teoría psicológica.</p> <p>Fundamentada en el uso de la metodología experimental. Tiene sus orígenes en el condicionamiento clásico.</p> <p>Suple al método de introspección que concebía al aprendizaje como proceso interno y propone un enfoque externo en el que las mediciones se realizan por medio de fenómenos observables</p>	<p>Enfoque centrado en la persona. Considera al ser humano como una totalidad.</p> <p>Fomenta el aprendizaje significativo y participativo.</p> <p>Promueve la educación basada en el desarrollo de una conciencia ética, altruista y social.</p> <p>Fomenta el respeto a las diferencias individuales.</p> <p>El ser humano tiende hacia su autorrealización y trascendencia</p>	<p>Se le conoce como psicología instruccional.</p> <p>Organismo que desarrolla procesos cognitivos y afectivos.</p> <p>Se enfoca a estudiar las representaciones mentales.</p> <p>Surge en los años setentas como teoría que ha de sustituir la perspectiva conductista.</p> <p>Tiene influencia de la psicología genética, (Piaget), del aprendizaje significativo (Ausbel), del aprendizaje por descubrimiento (Bruner)</p>	<p>El individuo no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de "él".</p> <p>La relación entre sujeto y objeto de conocimiento no es una relación bipolar como en otros paradigmas, para él se convierte en un triángulo abierto en el que las tres vértices se representan por sujeto, objeto de conocimiento y los instrumentos socioculturales.</p>	<p>El constructivismo Psicológico:</p> <p>Asume que el conocimiento previo da nacimiento al conocimiento nuevo.</p> <p>Sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo.</p> <p>Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales.</p> <p>"Construye" conocimiento partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.</p> <p>En el constructivismo Social: Sólo en un contexto social se logra aprendizaje significativo.</p> <p>El origen de todo conocimiento es una sociedad dentro de una cultura, dentro de una época histórica.</p> <p>El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia.</p> <p>La mente para lograr sus cometidos constructivistas, necesita del contexto social que la soporta.</p>

**Cuadro Comparativo 2 Principios fundamentales de los paradigmas educativos**

En el siguiente cuadro comparativo sobre los aportes de cada uno de los paradigmas a la educación, el paradigma constructivista enuncia “El individuo es producto de una construcción propia de su conocimiento y su persona” como ya se señaló con anterioridad produce un antropocentrismo sin valorar las construcciones sociales y aunque refiere que el aprendizaje es una actividad de interacción social en forma cooperativa, solo lo hace a nivel de trabajo áulico. A su vez, el modelo educativo vigente da énfasis en la comprensión y reprueba el papel del sentido y el significado del aprendizaje memorístico, lo cual ha promovido una serie de prácticas educativas en las que no se considera a las repeticiones y las mecanizaciones como parte de los procesos intelectuales. De igual forma, el modelo deja fuera un principio del paradigma humanista al no impulsar el desarrollo de la creatividad.

APORTES A LA EDUCACIÓN DE LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS				
CONDUCTISTA	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIO-CULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
El estudio del aprendizaje debe enfocarse en los fenómenos observables y medibles. Proceso instruccional consiste en el arreglo adecuado de las contingencias de reforzamiento. Sus fundamentos señalan un aprendizaje producto de una relación estímulo-respuesta.	Su aplicación en la educación busca el desarrollo integral de la persona con la autorrealización de cada uno. La autoevaluación posibilita la autocrítica y la autoconfianza. La importancia del ambiente y las vivencias para aprender. Establece un modelo de desarrollo de la creatividad. Impulsa los valores humanos.	Uso de estrategias de Enseñanza con programas de entrenamiento de estrategias de aprendizaje y programas de enseñar a pensar. Sistemas expertos y de tutoría inteligente. Interés por el desarrollo mental del sujeto que aprende (funciones psicológicas, procesos y operaciones mentales). Énfasis en la comprensión. El papel del sentido y el significado en contra del aprendizaje memorístico. Enfoque holístico, democrático y optimista del desarrollo de la inteligencia. Técnicas y estrategias para el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico. Propuestas metodológicas de enseñar a pensar y aprender a aprender.	Planeación y desarrollo de la enseñanza a partir del nivel de desarrollo real y también del estímulo al desarrollo potencial. Proyectos de intervención temprana. Concepto de "Zona de desarrollo próximo". Modelo de enriquecimiento escolar e instrumental. Aprendizaje cooperativo. Currículo cognoscitivo para niños pequeños. La concepción de evaluación dinámica.	El individuo es producto de una construcción propia de su conocimiento y su persona. El aprendizaje es una actividad de interacción social en forma cooperativa. El alumno trabaja con independencia a su propio ritmo, con colaboración y trabajo en equipo.

**Cuadro Comparativo 3 Aportes a la educación de los paradigmas educativos**

En el cuadro comparativo 3, se establece la forma en que los diferentes paradigmas conceptualizan el papel de los docentes en el acto educativo, el sistema educativo mexicano comparte las tendencias del paradigma constructivista en el sentido de identificar las acciones del docente como un facilitador o guía de los aprendizajes de los alumnos, con lo que se pierde la autoridad moral del maestro, tendencia que corresponde a la implementación de políticas neoliberales de reducción de la participación del estado como elemento ordenador de las relaciones sociales. Reforzada esta idea con el pronunciamiento de una “enseñanza indirecta” que este paradigma aporta, con el planteamiento de problemas y conflictos cognitivos, también con la aportación del paradigma socio-cultural respecto a considerar la intervención docente como un “espectador empático” del proceso. Sin embargo, de los aportes del paradigma socio-cultural no reconoce al docente como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, esto al valorar los resultados del aprendizaje únicamente con exámenes estandarizados. Luego también retoma las aportaciones del paradigma cognitivo al

enunciar que el papel del enseñante “No debe desempeñar un papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos”. El modelo educativo vigente suscita más al docente como programador, que percibe el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, características del paradigma conductista.

Para efecto de desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad, el paradigma humanista aporta una concepción más clara sobre el trabajo docente al definir que el profesor parte de potencialidades y las necesidades individuales y fomenta el espíritu cooperativo, autoaprendizaje y creatividad de los alumnos.

En México, se puede mencionar a José Vasconcelos como representante de este enfoque. Su postulado es que la educación debe fortalecer la inteligencia, capacidad de amar y disfrutar con lo bello, resalta el papel del maestro. En el humanismo, su función es acompañar a los educandos durante su desarrollo. Es necesario primero trabajar sobre sí mismos. Otro postulado es educar para el trabajo, desarrollar conocimientos, habilidades que hagan ciudadanos productivos. Por eso surgen los oficios característicos de ciertas regiones. Despierta en el mexicano su sentido de humanidad.

Es una corriente de pensamiento que agrupa su pensamiento filosófico el aprendizaje centrado en la persona y en valores. Moliere, es un filósofo que a través de sus escritos habla de una serie de reflexiones, proponiendo principios concretos que es tomar al hombre como eje central de valores.



CONCEPCIÓN DEL DOCENTE EN LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS				
CONDUCTISTA	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIO-CULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
Docente programador, desarrolla una serie de arreglos de contingencias de reforzamiento y control de estímulos para enseñar. Percibe el aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista. Maneja los recursos conductuales.	El profesor parte de potencialidades y las necesidades individuales. Fomenta el espíritu cooperativo de los alumnos. Fomenta el autoaprendizaje y la creatividad. Potencia la autorrealización de los alumnos. Rechaza posturas autoritarias y egocéntricas.	Parte de las ideas previas de los alumnos para que aprendan a aprender y a pensar. Promueve el aprendizaje significativo. Diseña actividades de aprendizaje que promuevan el desarrollo de las habilidades intelectuales. No debe desempeñar un papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos.	Experto que enseña en una situación esencialmente interactiva. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido (conocimientos, habilidades, procesos) en un inicio debe ser sobre todo "directiva". Posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un "espectador empático". El profesor es un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, a través de actividades conjuntas e interactivas.	Maestro facilitador, guía, consultor. Promueve el desarrollo y la autonomía de los educandos. Promueve una atmósfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño, principalmente mediante la "enseñanza indirecta" y del planteamiento de problemas y conflictos cognitivos. La enseñanza debe partir de actividades reales que permitan su posterior transferencia, pero que al mismo tiempo integren la complejidad que caracteriza a las situaciones del mundo real. El conocimiento se construye a partir de la experiencia; el error lo considera como una posibilidad de autovaloración de los procesos realizados.

**Cuadro Comparativo 4 Concepción del docente en los paradigmas educativos**

En el mismo sentido de impulsar una cultura hacia la sustentabilidad, el paradigma humanista observa en su conceptualización sobre el alumno características como considerarlos seres con iniciativa, individuales, únicos y diferentes de los demás, que tienen potencialidades, poseen afectos, intereses y valores particulares, igualmente como personas totales, que trabajan en su autorrealización en todas las esferas de la personalidad y que soluciona problemas creativamente o como el paradigma socio-cultural que define al estudiante como un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales. Sin embargo, las concepciones antes descritas no corresponden a la realidad del proceso educativo puesto que desde el paradigma constructivista se pretende un ser que sea constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los contenidos escolares, un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre los contenidos escolares. Considera al alumno como un procesador activo de información, tal como lo conceptualiza el paradigma cognitivo. (Cuadro comparativo 4)

CONCEPCIÓN DEL ALUMNO EN LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS				
CONDUCTISTA	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIO-CULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
Sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados por el exterior (situación instruccional, métodos, contenidos, etc.) Basta con programar adecuadamente los insumos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables. Dócil: el respeto a la disciplina impuesta y por ende a la pasividad.	Seres con iniciativa, individuales, únicos y diferentes de los demás, tienen potencialidades, poseen afectos, intereses y valores particulares. Son personas totales, trabaja en su Autorrealización en todas las esferas de la personalidad Soluciona problemas creativamente.	Es un sujeto activo procesador de información quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas. Se parte de que el alumno posee un conocimiento previo, acorde a su nivel de desarrollo cognitivo, al cual se programa experiencias sobre hechos que promoverán aprendizajes significativos. Considera al alumno como un procesador activo de información.	Ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar. El alumno reconstruye los saberes.	Constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los contenidos escolares a los que se enfrenta. El alumno debe ser visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre los contenidos escolares.

**Cuadro Comparativo 5 Concepción del alumno en los paradigmas educativos**

Respecto a las formas de evaluación que proponen cada uno de los paradigmas educativos se observa alguna contradicción respecto al paradigma constructivista empleado en el modelo educativo vigente, por una parte este paradigma propone evaluaciones derivadas directamente de los estudios realizados de las distintas interpretaciones que los niños van construyendo en relación a determinados contenidos escolares, así como los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logradas por los educandos lo cual permite que los docentes logren obtener evidencias de cada uno de los procesos y acumularlas por medio del “portafolio” el cual da cuenta de sus avances. La contradicción radica en que oficialmente la Secretaría de Educación Pública reconoce para efectos comparativos con los miembros de la OCDE las pruebas estandarizadas como ENLACE o PISA y valorar los indicadores de mejora o retroceso solo a partir de ellos, dejando de lado todo el proceso evaluativo propuesto desde el enfoque constructivista. Estas acciones concuerdan mayormente con el paradigma conductista en cuanto a centrarse en pruebas objetivas basadas en objetivos propuestos. En las actividades escolares cotidianas la tendencia es más hacia la coincidencia de la propuesta del paradigma

cognitivo de evaluar desde una perspectiva cualitativa, es decir formativa y otra, cuantitativa para el producto, de manera sumativa. (Cuadro comparativo 5)

EVALUACION QUE PROPONEN LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS				
CONDUCTISTA	HUMANISTA	COGNITIVO	SOCIO-CULTURAL	CONSTRUCTIVISTA
Se centra en pruebas objetivas basadas en objetivos propuestos. El criterio de las pruebas pedagógicas se basa en instrumentos para medir objetivamente las conductas.	Autoevaluación como recurso que fomenta la creatividad, la autocrítica y la autoconfianza de los estudiantes.	Se plantea desde una perspectiva cualitativa (formativa) y cuantitativa para el producto (sumativa). Se evalúa el aprendizaje de los contenidos declarativos (saber qué), procedimentales (saber hacer) y actitudinales. (saber ser). Evaluación de los procesos de aprendizaje. Cuestionarios de autorreporte y de productos finales.	Plantea una evaluación dinámica desde una perspectiva exclusivamente cualitativa formativa centrada en el proceso de aprendizaje. Diagnostica el potencial de aprendizaje.	Evaluaciones derivadas directamente de los estudios realizados de las distintas interpretaciones que los niños van construyendo en relación a determinados contenidos escolares. Centrada mayoritariamente en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logradas por los niños. Se utilizan registros de progresos, análisis de actividades grupales, estudio de formas de solución. La evaluación debe realizarse sobre los procesos, nociones y competencias cognitivas de los alumnos.

**Cuadro Comparativo 6 Evaluación que proponen los paradigmas educativos**

En la preparación de docentes mexicanos a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, según los mismos funcionarios de educación pública, no estaban relacionados con ningún método específico. Sin embargo, la tendencia pragmática introducida por Dewey asociada al “learning by doing”, en gran medida justifica que no se sigan procesos de lectura o en otras áreas del conocimiento, por su marcada tendencia de aprender de la práctica. El docente ha perdido en la cotidianidad su status de “autoridad”. Parte de la tendencia neoliberal de reducción del estado.

Dentro de la formación de docentes se enseñan los paradigmas pedagógicos con los que se habrá de trabajar. Depende del paradigma y de los enfoques metodológicos la forma que se educa a los alumnos, esto a su vez, responde a un fin de la educación, es decir tiene carácter ontológico, axiológico y teleológico. De esto depende el tipo de ciudadano que se forme.

### *2.5.2 Perspectivas de formación de profesores.*

En cuanto a la formación de profesores, la manera en que metodológicamente e ideológicamente se da ésta, incide directamente con las orientaciones que la escuela realizará en el sistema de disposiciones estructurales de la cultura, en la transferencia de conocimientos, en la percepción de la realidad, en la construcción de normas y valores, en la formación ciudadana, tanto en su interiorización como en su posterior exteriorización.

Es importante reflexionar sobre las perspectivas de formación docente y la relación que existe con los planteamientos de la Secretaría de Educación Pública realizados a través del Programa de Transformación y Mejoramiento Académicos de las Escuelas Normales de 1996 aplicados en Planes y Programas de las Licenciaturas en Educación Primaria 1997 y en Educación Preescolar 1999. Dichas perspectivas son: la académica, la técnica, la práctica, la de reflexión en la práctica y la reconstrucción social. (Rivera , 2001)

La perspectiva académica resalta a la educación como un proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de cultura. El docente está concebido como un especialista en las diferentes disciplinas del conocimiento, las que debe dominar, y transmitir los contenidos de aprendizaje. Tiene dos enfoques, el enciclopédico y el comprensivo. En el primero, se propone la capacidad de transmisión. No hace diferencia entre saber y saber enseñar. La formación pedagógica es escasa. La tarea del docente consiste en una exposición clara y ordenada de la disciplina. No hay procesos de investigación. En el segundo, el profesor se considera un intelectual familiarizado con el concepto de ciencia como proceso. No se reduce a la transmisión de conocimientos sino que entiende y se basa en la evaluación del aprendizaje. La comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje es central en este enfoque. El problema didáctico es partir de los conocimientos previos que tiene el alumno.

La perspectiva técnica otorga a la enseñanza el estatus, la imagen y el rigor de la enseñanza a nivel de una ciencia aplicada. El profesor es un técnico. Domina la ciencia como producto y la técnica como aplicación. La práctica educativa se considera como instrumental. El docente tiene que hacer que los niños trabajen y avancen de una manera homogénea en su aprendizaje. En esta perspectiva se ignoran las diferencias individuales y la situación socio-histórica y cultural.

En la perspectiva práctica se considera la enseñanza como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares determinados por el contexto. La formación docente se concibe como un artesano, un artista o un profesional clínico que tiene que desarrollar sabiduría, experiencia y creatividad para afrontar las situaciones únicas, inciertas, conflictivas que se viven en las aulas. La formación del profesorado se basará en el aprendizaje de la práctica, para la práctica, a partir de la práctica y “apadrinados” por prácticos. Confía en el aprendizaje a través de la experiencia de docentes experimentados. La formación actualmente se lleva a efecto con esta perspectiva incorporando los llamados “maestros tutores” de los cuales los alumnos en formación docente aprenderán el “oficio”.

Esta perspectiva tiene dos sentidos, el tradicional que considera la enseñanza como una actividad artesanal, que se transmite lentamente a partir del ensayo y error, que puede ser comunicada por el contacto directo y sistemático con la práctica experta de un profesor experimentado. Y el otro sentido es el conservador que consiste en la comunidad, permanencia y saber del sentido común, los vicios y obstáculos epistemológicos, prejuicios, mitos y ritos, producto de la acumulación de una práctica empírica lastrada por el miedo y presión de una cultura pedagógica dominante.

En cuanto a la perspectiva de la reflexión, está representada por las figuras del docente como investigador en el aula, la enseñanza como arte moral, como profesión de diseño, como proceso de planificación y toma de decisiones, como proceso interactivo y el profesor como práctico y reflexivo enfrentado a problemas complejos de la vida en el aula, situaciones complejas y sistemáticas, elaboración y modificación de rutinas, experimentación de hipótesis de trabajo y de interacción, que utilizan técnicas, recrean estrategias, inventan recursos y asumen los componentes del currículo. La implementación de planes y programas de formación docente no considera los elementos de esta perspectiva.

La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético entre el predominio de la autoridad o de la libertad como valores de la intencionalidad. Ésta considera al docente en formación como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el contexto y la acción reflexiva que facilite el desarrollo autónomo. Hay una total diferencia entre lo propuesto desde esta perspectiva con lo planteado en los planes de estudio de educación normal.

La formación actual del docente es producto de la perspectiva técnica, impulsada con un sentido tradicional. Conceden todo el valor a la práctica y desconocen la reflexión teórica como uno de los elementos constitutivos de la profesión lo cual tiene graves consecuencias en su desarrollo profesional, ya que al rechazar la reflexión, pierden la posibilidad de la autocrítica constructiva y de la renovación. (Rivera , 2001)



**Gráfico 7 Secuencia de la sustentabilidad social e involucramiento a la educación**

## **2.6 Hipótesis.**

Enseguida presento las hipótesis construidas de acuerdo a lo identificado durante la práctica según testimonios de directores de escuelas de educación básica y las actitudes de los estudiantes de las escuelas formadoras de docentes respecto a la vida democrática en la vida cotidiana y formas de organizarse para resolver problemas.

Estableciendo una congruencia y relación entre la problemática, los objetivos y las distintas perspectivas del trabajo docente considero que es importante invitar a la reflexión como

ejercicio de análisis del desarrollo e impacto de nuestras prácticas en la formación de docentes se plantean las siguientes hipótesis:

1.1) Los docentes, especialmente en las últimas generaciones, manifiestan una falta de compromiso hacia la vida institucional y hacia los aspectos sociales de los procesos educativos.

1.2) Los planes y programas de educación básica y de formación de docentes no están diseñados para interiorizar, como parte del ser social de los profesores, principios elementales que les desarrolle una conciencia ciudadana en cuanto a la vida democrática, formación cívica, defensa de los derechos humanos, la sustentabilidad social.

2.1) En la Escuela Normal existe una marcada ausencia de acciones específicas que impulsen los diversos aspectos de la democracia, de la libertad o del ejercicio de la transformación social entre los docentes que allí se forman.

2.2) La metodología empleada en los procesos de enseñanza por los docentes de la escuela normal no propicia ni impacta en la formación social de los futuros profesores

2.3) Existe discrepancia entre el discurso oficial sobre la formación de docentes y la práctica real que se efectúa en las escuelas normales.

3.1) La formación social de los docentes no tiene un impacto real en la vida cotidiana de una institución educativa de nivel básico preescolar o primaria.

3.2) No estar formando convenientemente el ser social al que se aspira, ciudadano universal, ciudadano responsable, agente social participativo.



4.1) La manera en que se está formando a los futuros docentes los conduce a una participación en la sociedad individualizada sin sentido colectivo, sin toma de decisiones para soluciones colectivas que conduzcan al bienestar social.

4.2) No se reconocer la preparación docentes en cuanto a su formación social para valorar la responsabilidad y el compromiso social que le permita desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad.

### ***3. METODOLOGÍA.***

En el presente capítulo se aborda, en primera instancia los aspectos teóricos referentes a las perspectivas de investigación de triangulación que fueron utilizados con la finalidad de dar mayor certeza a las hipótesis enunciadas; asimismo, precisa las tipologías metodológicas, los principios de combinación y algunas ventajas y desventajas de las metodologías de triangulación; a su vez, contiene el diseño de la investigación, el universo, las técnicas empleadas, las acciones planeadas para su ejecución y finalmente, la aplicación que permitieron la recolección de datos para su posterior análisis.

#### ***3.1 Aspectos teóricos sobre la investigación por triangulación.***

El soporte de las técnicas de investigación por triangulación subyace en la idea de que cuando una hipótesis subsiste al cotejo de diferentes metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas. Para (Arias, 1999) dentro de los métodos de investigación social existe una larga tradición que pondera el uso de técnicas de triangulación o validación convergente de los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. La ramificación del concepto triangulación a las ciencias sociales señala que cuanto mayor sea la variedad de las metodologías, datos e investigadores empleados en el análisis de un problema específico, mayor

será la fiabilidad de los resultados finales. Aquí la triangulación se refiere a la pluralidad de enfoques e instrumentos de investigación (Arias, 1999).

Kimchi y otros (1991) toman la definición proporcionada por Denzin (1970) sobre la triangulación en investigación, como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno en particular. Morse (1991) define la triangulación metodológica como el uso de al menos dos métodos (Cook, 2005), generalmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el problema de investigación. Del mismo modo, (Cowman, 1993), define la triangulación como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga. Para (Pérez, 2000) la triangulación implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos y efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos.

Es preciso remediar la debilidad del dato inherente a la metodología con una convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos, lo cual ofrece la ventaja de revelar distintos aspectos de la realidad empírica (Kimchi, Polivka y Stevenson, 1991). Por lo tanto, la triangulación en la investigación social presenta muchas ventajas, porque el utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo. Arias, (1999).

Las tipologías metodológicas según Rodríguez (2005), Arias (1999 y 2000), Pérez (1999), se clasifican en datos orientados en el tiempo y en el espacio, de persona, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiples. La confrontación de los datos puede estar basada en criterios espacio-temporales y niveles de análisis. Para Arias (1999) en esta tipología se considera como el

uso de múltiples fuentes de datos para obtener diversas visiones acerca de un tópico para el propósito de validación, razón por la cual se realizó la recopilación de datos de estudiantes en formación, de exalumnos, así como de catedráticos de la ENMFM, para realizar diferentes niveles de análisis.

También se manejó la triangulación de datos en el tiempo que implica aceptar una proposición teórica relativa a un fenómeno en distintos momentos. Los datos pueden ser longitudinales o transversales. Pérez (2000) dice que este tipo de triangulación intenta considerar el factor de cambio y el de proceso mediante la utilización de diseño de cortes a través de secciones y mediante diseños longitudinales para analizar tendencias a lo largo del tiempo. Recoge información contrastada de los diferentes momentos, utilizando el antes en el que se sitúa la iniciativa y el diseño del mismo, el durante en el que se escalonan temporalmente diferentes fases de la acción y el después en el que se producen algunos efectos y las repercusiones producidas en los sujetos y en los ambientes. Al realizar entrevistas con exalumnos de la ENMFM egresados en diferentes generaciones se realizó, de alguna manera, este tipo de triangulación dentro de la investigación.

Asimismo, la triangulación de personas, que es la recolección de datos de, al menos, dos de los tres niveles de persona: individuos, parejas, familias, grupos o colectivos (comunidades, organizaciones o sociedades). El investigador puede recolectar los datos de individuos, parejas o grupos, o cada uno de los tres tipos, tal como se realizó en la investigación, al encuestar a alumnos en formación, egresados de generaciones anteriores y a profesores de la institución. La recolección de datos de una fuente se usa para validar los datos de las otras fuentes o una sola. Cada nivel de datos es usado para validar los hallazgos del otro nivel. Este tipo de triangulación posee tres niveles, análisis agregado, análisis interactivo y análisis colectivo (Arias, 1999).

El segundo nivel, “Análisis interactivo”, también puede decirse que ha sido empleado ya que el universo de la investigación se centra en una sola institución formadora de docentes de educación básica y se puede considerar así ya que el término interactivo refiere a una unidad entre personas interactuando en el laboratorio o en el campo natural. El tercer nivel, “Análisis colectivo”, más comúnmente asociado con el análisis estructural-funcional, es la colectividad. Aquí la unidad observacional es una organización, un grupo, una comunidad o, aún una sociedad entera.

Es importante precisar que en la investigación se realizó una triangulación metodológica, Arias (2000) señala que puede ser dentro de métodos y entre métodos. Se trata simplemente del uso de dos o más métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos. La primera, es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable. El uso de dos o más medidas cuantitativas del mismo fenómeno en un estudio, la inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno, son ejemplos de triangulación dentro de métodos. La combinación de métodos se efectuó al realizar encuestas a los estudiantes de la escuela normal y trabajarlas de manera cuantitativa y entrevistas semiestructuradas a los exalumnos de la institución, analizándolas de manera cualitativa. Se puede identificar de manera más objetiva el estudio de investigación la manera en que el complemento cuantitativo abona datos a la descripción cualitativa que se hace.

Con lo expuesto en párrafos anteriores, se puede enunciar que el manejo de la triangulación múltiple, tal como lo menciona Arias (1999 y 2000) ocurre cuando se usa más de un tipo de triangulación en el análisis del mismo evento aportando un sentido más comprensivo y satisfactorio del fenómeno, dicho de otra forma, es la combinación de dos o más tipos de triangulación en un estudio.

La importancia de explorar los principios de combinación que subyacen en el uso de la triangulación metodológica cuando se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, Arias (2000). Estos principios están relacionados con la consistencia entre el propósito de investigación, el problema de investigación, el método usado, la selección de la muestra y la interpretación de los resultados. La triangulación metodológica puede clasificarse como simultánea o secuencial. La primera, que es la usada en la presente investigación, es cuando se usan los métodos cualitativos o cuantitativos al mismo tiempo. En ese caso la interacción entre los dos grupos de datos durante la recolección es limitada, pero los hallazgos complementan a uno y a otro al final del estudio.

Las ventajas de la triangulación como estrategia de investigación son fácilmente estimables, destacando la mayor validez de los resultados, creatividad, flexibilidad, productividad en el análisis y recolección de datos, sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método, descubrimiento de fenómenos atípicos, innovación en los marcos conceptuales, síntesis de teorías, cercanía del investigador al objeto de estudio, enfoque holístico, multidisciplinariedad. Una triangulación efectiva requiere un conocimiento previo de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los métodos de investigación empleados y su objetivo principal es incrementar la validez de los resultados de una investigación Arias (1999 y 2000), Olsen (2004) y Rodríguez (2005).

Entonces, se detecta una tendencia lógica en la combinación de los resultados, pues la validez de la triangulación descansa en la capacidad de organizar los materiales en un marco coherente. Como resultado de la revisión documental, los reportes revisados reflejan los siguientes tipos de triangulación, los cuales se diagraman en la figura siguiente:

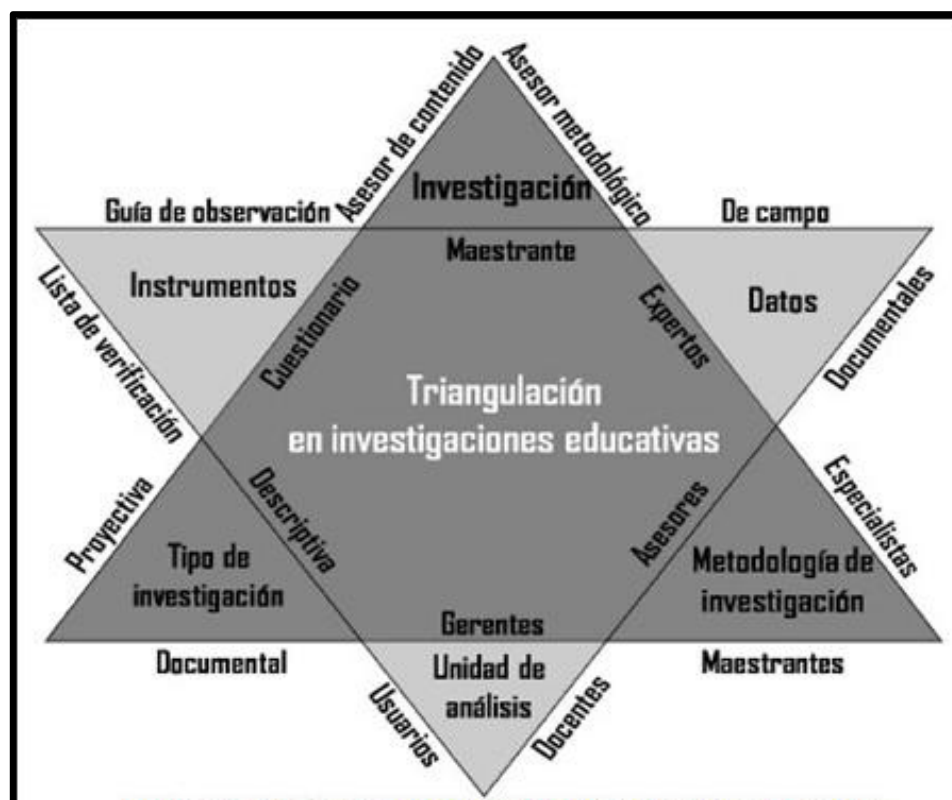


Gráfico 8 Estructura de la investigación por triangulación (Fuente: Arias 2000)

### 3.2. Diseño de Investigación

Con el propósito de elaborar una tabla de indicadores que faciliten determinar el impacto real que la formación social de los docentes tiene en la vida cotidiana de una institución educativa de nivel básico, así como el impacto que puede tener en los docentes en la comunidad donde está establecida, se define la siguiente pregunta central de la investigación: ¿La formación de docentes de educación básica desarrolla una conciencia social sustentable?

De la cual se desprenden una serie de preguntas de investigación que enseguida postulo:

- ¿Cuáles son los aspectos de sustentabilidad propuestos en los planes y programas de estudio?

- ¿Los principios elementales para desarrollar una conciencia ciudadana en cuanto a la vida democrática, formación cívica, defensa de los derechos humanos, la sustentabilidad social están de manera explícita en los planes y programas de estudio para la formación de docentes de educación preescolar y primaria?

- ¿Cuáles son las acciones institucionales que se efectúan para que la formación docente desarrolle una conciencia hacia la sustentabilidad social?

- ¿Cómo es la práctica educativa de los docentes de la escuela normal y cómo se puede identificar su influencia en la formación social de los normalistas?

- ¿Qué indicadores permiten observar el impacto real que un docente realiza en una institución educativa?

- ¿Qué acciones, actividades, conductas, actitudes permiten observar el sentido de la formación docente con respecto al bienestar colectivo de una comunidad educativa?

- ¿Cuáles elementos se requieren identificar para señalar que la preparación docente desarrolle una formación social con conciencia social sustentable?

- ¿Cómo se puede valorar si la preparación docente promueve la responsabilidad y el compromiso social en la formación social de los normalistas?

La forma de llevar a efecto el presente proyecto de investigación participativa requiere de una serie de elementos y acciones que a continuación detallaré:

### 3.3. *Universo.*

Los involucrados en esta investigación serán los alumnos, los docentes y los exalumnos de la Escuela Normal, para los cuales se seleccionará:

- Una muestra representativa de los alumnos de las diferentes licenciaturas de la escuela normal.
- Una muestra representativa de los docentes de la institución.
- Búsqueda de ex alumnos de las últimas generaciones para la aplicación de encuestas sobre sustentabilidad y realización de entrevistas semiestructuradas.

### 3.4. *Acciones*

- 1) Presentación de la investigación haciendo el planteamiento general de la importancia que tienen la construcción de variables sobre los niveles de formación social dentro de la formación de docentes de educación básica, que les permita desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad.
- 2) Elaboración y aplicación de las encuestas que permitan recabar información sobre:
  - a) Contextualización de los involucrados
  - b) Procesos de formación social desde los planes y programas de estudio.
  - c) Procesos de participación democrática desde las políticas institucionales.
  - d) Determinación de niveles de responsabilidad y compromiso social de los docentes para desarrollar una conciencia social sustentable.



- e) Dinámicas de intervención y participación social en las prácticas docentes realizadas durante las jornadas de observación.
- 3) Elaboración de guiones para entrevistas con los docentes de la escuela normal para determinar:
- a) Práctica y conceptualización de los diferentes ámbitos de la docencia.
  - b) Importancia que otorga a la formación social sustentable de los alumnos normalistas.
  - c) Conciencia del impacto de su trabajo docente sobre el compromiso social de los futuros profesores.
  - d) Políticas institucionales para la promoción de la formación participativa y democrática de los normalistas.
- 4) Búsqueda y selección de ex alumnos para la realización de entrevistas a profundidad sobre:
- a) Importancia del aspecto social de su trabajo docente.
  - b) Impacto que la escuela normal tuvo en su formación inicial en cuanto a su compromiso social.
  - c) Formas en que percibe la escuela como institución que impacta en la comunidad.
  - d) Acciones que realiza como maestro que trasciendan el ámbito escolar hacia la sociedad.

### *3.5. Técnicas*

#### *3.5.1. Cuantitativas*

Se empleó un muestreo para establecer una muestra representativa estadísticamente de los alumnos de las diferentes licenciaturas de la escuela normal. Búsqueda de ex alumnos de las últimas generaciones para realización de entrevistas a profundidad. También se determina una muestra representativa de los docentes de la institución para aplicación de un cuestionario cerrado de tipo indirecto para evidenciar porcentaje del trabajo institucional sobre las acciones realizadas por la escuela normal con la intención de fomentar en los alumnos el concepto de sustentabilidad, en relación al medio ambiente y al cuidado de los recursos naturales y las estrategias, en relación a la formación social, para el desarrollo sustentable y tratar de demostrar la discrepancia entre el discurso oficial y la percepción que tienen los propios alumnos acerca del proceso de aprendizaje que les permite ir asumiendo el compromiso con respecto al desarrollo sustentable o a la sustentabilidad.

#### *3.5.2. Cualitativas*

Por medio de la observación, se pretende documentar y organizar formalmente las notas sobre el análisis de planes y programas e identificar la forma en que están establecidos los temas en función al desarrollo sustentable o las adaptaciones curriculares o programa con respecto al medio ambiente y a la sustentabilidad. Asimismo, se realiza una exploración de la literatura disponible para documentar teórica y conceptualmente las categorías de análisis. Se realiza un registro a través de una ficha informativa con los contenidos explícitos en el programa.

Se aplican las encuestas que detallen las acciones institucionales con un enfoque hacia la sustentabilidad desde la visión de un compromiso social elaborando fichas de trabajo que destaquen los indicadores de impacto hacia la formación de docentes para desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad con sentido de responsabilidad hacia la naturaleza como agentes sociales que posibiliten la reactivación de la colectividad.

Se utiliza la técnica de Triangulación para obtener relatos acerca de la situación de enseñanza desde diferentes puntos docentes, estudiantes y observador participante o desde la administración de la institución.

Se aplica la técnica de las entrevistas semiestructuradas con el propósito de recoger la información relevante de docentes y estudiantes sobre, establecer la percepción que se tiene sobre si el tema del desarrollo sustentable está en los temas, competencias y propósitos de estudio que los planes y programas vigentes contemplan. Si se fomenta en los alumnos el concepto de sustentabilidad, considera que el estudiante normalista dentro de sus rasgos del perfil de egreso que demuestre la importancia que le otorga a su futura actuación como agente social, visión como constructor social. Entrevistas que se registran en audio y video para su posterior análisis.

Con la “Matriz de congruencia”, se realiza el registro en un cuadro que permite reducir tiempo y esfuerzos destinados a la investigación, pues permite organizar cada una de las etapas del proceso y es útil para comprobar la coherencia entre ellas. Desarrolla un ejemplo mediante el cual se espera que el estudiante pueda adaptar la matriz a su investigación particular y comprobar su eficacia para avanzar en sus trabajos, cuadro donde se vinculen las variables, considerando, los objetivos, las hipótesis, preguntas de investigación, reactivos, jerarquización de variables. Tienen por objeto ofrecer una orientación a la hora de seleccionar métodos y fuentes de recopilación y diseñar un sistema de recopilación de datos. Los cuadros proporcionan también algunas ideas

acerca de qué tipos de datos pueden recopilarse simultáneamente de la misma fuente con el mismo método.

### *3.6. Aplicación.*

A continuación se enuncia la manera en que se elaboraron los instrumentos de investigación, tanto para la preparación de las encuestas aplicadas a estudiantes en formación docente de la ENMFM, a exalumnos y catedráticos de la misma. Dichos instrumentos, se diseñaron para la recopilación de información a partir de la realización de una matriz de congruencia con la cual se establecieron con mayor claridad las variables de la investigación. En ésta, se consideraron en primer lugar los objetivos de la investigación, las hipótesis establecidas en cada uno de ellos, así como las preguntas de investigación. La serie de reactivos que se elaboraron previamente en concordancia con las preguntas de investigación se jerarquizaron en relación a las variables.

#### *3.6.1. Instrumentos de recolección de datos*

##### *3.6.1.1. Encuestas a estudiantes en formación docente, exalumnos y catedráticos*

Una primera variable es la percepción que tienen los estudiantes de la escuela normal sobre la presencia de los temas y problemas de la sustentabilidad en su formación como maestros. En el diseño de los ítems de esta variable, y con la certeza de que ambos conceptos no son explícitamente tratados como tales, se inició con una serie de preguntas en relación al cuidado del medio ambiente ya que tanto la idea de sustentabilidad y de desarrollo sustentable claramente es relacionada solo con el cuidado de los recursos naturales, sin considerar la tridimensionalidad de

dichos conceptos. De tal forma que prácticamente el diseño de la encuesta con esta temática se hizo con la intención de introducirlos al tema.

Entre los ítems de esta variable está (ver los cuestionarios completos en los anexos):

**1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones puede relacionar más acertadamente con el término sustentabilidad?**

☐ Responsabilidad de cuidar los recursos naturales del planeta para la presente y futuras generaciones

☐ Conciencia de los derechos humanos como parte de una justicia social equitativa promoviendo los valores hacia la democracia

☐ Voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente

☐ Vinculación entre las políticas ambientales y de conservación de recursos con las orientadas al bienestar de la gente.

☐ Otro (especifique)

**2. De las siguientes afirmaciones sobre la problemática ambiental, ¿Con cuál se identifica más?**

☐ Se ha puesto de actualidad, pero es una moda pasajera

☐ Hemos de afrontar estos temas desarrollando técnicas que minimizan el impacto negativo de nuestras actuaciones sobre el medio natural, social y cultural que nos rodea

☐ Considero que contribuir al desarrollo sustentable es inherente a una actitud profesional respetuosa con el medio

☐ Otro (especifique)

**3. De los siguientes temas señale ¿cuál es la frecuencia con la que se tratan dentro de los objetivos y contenidos de las asignaturas que le son impartidas en la escuela normal?**

	NUNCA	PARCIALMEN	REGULARM	S
	TE	ENTE	IEMPRE	
Reducción de la pobreza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Igualdad de sexos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Promoción de la salud	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Protección del medio ambiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Desarrollo rural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

	NUNCA	PARCIALMEN	REGULARM	S
	TE	ENTE	IEMPRE	
Derechos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Comprensión intercultural y paz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Consumo responsable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Diversidad cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Acceso a las TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Una segunda variable que se determinó es la “Visión institucional”, para indagar sobre las acciones realizadas por la escuela normal con la intención de fomentar en los alumnos el concepto de sustentabilidad, primero con relación al medio ambiente y al cuidado de los recursos naturales, así mismo, las estrategias, eventos, programas, o actividades en relación a la formación social.

Algunas preguntas para indagar sobre esta variable son las siguientes:

**1. ¿Cree que la formación que está recibiendo en la escuela normal lo está preparando para trabajar con criterios ambientales y de sustentabilidad en el ejercicio docente?**

☐ Sí, totalmente

☐ Lo suficiente

☐ Poco

☐ Nada

**2. En su opinión, ¿Se incluyen acciones de formación específica de docentes de los niveles de preescolar y primaria que los preparen para afrontar los problemas relacionados con la sustentabilidad desde el ámbito de su competencia profesional como maestros? (sensibilización, técnicas, habilidades,...)**

☐ Sí, y a un nivel lo suficiente satisfactorio

☐ Sí, aunque hay mucho por hacer en este campo.

- ☐ No
- ☐ Lo desconozco
- Otro (especifique)

**4. ¿En sus prácticas docentes, trata cuestiones relacionadas con temas sobre sustentabilidad?**

- ☐ Sí
- ☐ No

En caso afirmativo, ¿Cómo lo hace?

La tercera variable que se considera es “Formación docente”, en ella la intención es determinar cuál es la percepción que tienen los propios alumnos acerca de ésta. Es decir, si el proceso de aprendizaje de la profesión les permite ir asumiendo la dimensión total del compromiso para el cual se están preparando con respecto al desarrollo sustentable o a la sustentabilidad.

Ítems relacionados a esta variable son los que a continuación se muestran:

**1. ¿Qué acciones concretas considera que hace falta llevar a término para potenciar una cultura de la sustentabilidad en la escuela normal?**

- ☐ Ninguna, esta no es la función de la normal
- ☐ Fomentar el voluntariado ambiental
- ☐ Crear incentivos académicos que motiven acciones proambientales
- ☐ Colaborar con los agentes sociales y económicos del municipio dentro del marco del Plan estratégico para el desarrollo

sustentable

- ☐ Otras.

¿Cuáles?

A large, empty rectangular box with a thin border. In the bottom-left corner, there are two small square buttons with left and right arrows. In the bottom-right corner, there are two small square buttons with up and down arrows.

**2. ¿Cree que los maestros de educación preescolar y primaria pueden incidir profesionalmente en algún ámbito relacionado con el medio ambiente y el desarrollo sustentable, cuando se encuentran en el ejercicio docente?**

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Lo suficiente
- ☐ Mucho

**4. ¿Hasta qué punto considera que a los profesores nos es legítimo utilizar nuestra condición de docentes para transmitir valores relacionados con la sustentabilidad?**

- ☐ Encuentro que no es ético aprovechar nuestra posición como docentes para transmitir nuestros valores a los estudiantes.
- ☐ Encuentro que determinados asuntos, como es el caso de la sustentabilidad, tienen tanta relevancia que, en cuanto que están relacionados con los valores morales, debemos ser activos y no pasivos cuando los tratamos dentro de las aulas (violencia, respeto, solidaridad, cuidado por el medio ambiente...)
- ☐ Otra afirmación diferente de las anteriores

¿Cuál?

La variable “Responsabilidad y compromiso social del docente” pretende encontrar el grado de compromiso con la sociedad que está recibiendo el estudiante normalista dentro de sus rasgos del perfil de egreso, que demuestre la importancia que le otorga a su futura actuación como agente social. Así mismo, el grado de interiorización de procesos sociales como la participación, la confianza social, la actuación de organizaciones colectivas como el sindicato de maestros, su visión como constructor social, su compromiso con la sociedad, su capacidad para actuar como gestor comunitario, la forma de actuar en la solución de problemas colectivos, su intervención en los problemas sociales, su definición de competitividad dentro de los procesos de



globalización, el concepción de su intervención como agente productivo dentro del desarrollo económico, entre otros, que en conjunto pueden establecer el grado de conciencia social hacia la sustentabilidad social.

Ejemplo de preguntas establecidas en esta variable son:

**3. Entendiendo que la recuperación del tejido social en nuestro país es necesaria y que debe involucrar la participación de actores como el gobierno federal, los partidos políticos, asociaciones civiles, padres de familia, iniciativa privada, medios masivos de comunicación, entre otros, ¿el papel que debe jugar la escuela como centro de transformación y rescate de la confianza social es trascendental?**

- ☐ Estoy totalmente en desacuerdo porque las escuelas deben de dedicarse solo a funciones de la enseñanza de los contenidos educativos
- ☐ Estoy en desacuerdo por corresponderle esa problemática a las autoridades de seguridad
- ☐ Estoy de acuerdo porque las escuelas son por definición centros de liderazgo social
- ☒ Estoy totalmente de acuerdo porque las escuelas tienen un compromiso social de promover los valores universales que formen a los individuos para la convivencia armónica

**7. Cuando se tiene que tomar una decisión para solucionar alguna problemática de su grupo en la escuela normal, generalmente:**

- ☐ Se hace a través de consenso
- ☐ Se realiza con la participación y el diálogo de todos los integrantes del grupo
- ☐ Se reciben siempre las indicaciones de los docente
- ☒ Se realiza lo que el representante del grupo considera

**10. Dentro de los procesos de globalización ¿cómo considera la competitividad de la profesión docente?**

- ☐ Los docentes deben competir entre ellos para ganarse un puesto o subir de categoría
- ☐ Favorece la calidad de la educación
- ☐ Genera una actitud egoísta entre colegas
- ☐ La educación es una necesidad social que debe atenderse de manera equitativa
- Otro (especifique)

Se decidió diseñar tres cuestionarios y un guión de entrevista para la realización de encuestas. Una encuesta se diseñó para aplicarla con alumnos actualmente inscritos en la Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria de la Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez”. Consta de 50 ítems, agrupados en cinco rubros: datos generales, para ubicación del semestre y la licenciatura que cursan; un apartado sobre los espacios curriculares, otro sobre la visión institucional, uno más, sobre la formación docente y uno final, para distinguir la concepción sobre la formación social del magisterio.

Asimismo, una encuesta, con rasgos similares para los catedráticos que forman parte de la planta docente de la institución.

Por otra parte, se diseñó otra encuesta para los exalumnos de la escuela y un guión para una serie de entrevistas semiestructuradas con las que se pretende recabar mayor información sobre las variables antes descritas.

La aplicación de las encuestas se realizó con el apoyo y autorización de las autoridades educativas y la operatividad de la subdirección académica.

Utilizando un software especializado en la aplicación de encuestas en línea llamado “Survey Monkey” se procedió a realizar el diseño específico de cada una de las encuestas. La primera de ellas dirigida para los alumnos en activo del ciclo escolar 2012-2013 que estudian los semestres 2º, 4º, 6º y 8º de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria. Misma que quedó establecida en el programa antes señalado como “ENCUESTA PARA LOS ESTUDIANTES EN FORMACIÓN DOCENTE DE LA ENMFM” que consta de un apartado para datos generales, solo para la ubicación de la licenciatura y el semestre en el cual están inscritos. Los siguientes apartados son: “SUSTENTABILIDAD EN LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO” con 11 ítems, de los cuales 7 son de opción múltiple, de una sola

respuesta, 2 de opción múltiple, con varias respuestas y 1 de escala de valoración y 1 de matriz de opciones, con una sola respuesta por fila. El apartado “VISIÓN INSTITUCIONAL” consta de 12 cuestionamientos, 8 de múltiples opciones, con una sola respuesta, 3 de múltiples opciones con varias respuestas, y 1 con escala de valoración. En el de “FORMACIÓN DOCENTE”, tiene 8 preguntas; 5 de opción múltiple, con una respuesta, 2 de opción múltiple con varias respuestas, y 1 de escala de valoración. En el último apartado, “RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO DEL DOCENTE” se establecieron 17 cuestiones, 11 de opción múltiple, con una sola respuesta, 2 de opción múltiple, con varias respuestas, 1 de escala de valoración, 1 de matriz de opciones, una sola respuesta por fila, 1 de casilla de comentarios/redacción y 1 de cuadro de texto simple.

Una vez diseñada la encuesta, se procedió a establecer las características del recopilador de respuestas. Se determinó admitir varias respuestas por computadora ya que es lo recomendado cuando se hacen encuestas dirigidas a estudiantes ya que así se podrán realizar desde un centro de cómputo o informática, que la situación lo amerita. A su vez, se optó porque los encuestados puedan volver a páginas anteriores y actualizar las respuestas existentes hasta que completen la encuesta o hasta que salgan de la encuesta. Una vez completada, el encuestado no podrá retomar la encuesta. Se insertó una página de agradecimiento al finalizar la encuesta que a la letra dice

*“El Instituto de Investigaciones Sociales (IINSO) de la Universidad Autónoma de Nuevo León y un servidor Mtro. José Ricardo Rivera Peña, Estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable te damos las gracias por completar nuestra encuesta”.*

Personalizando el enlace web de la siguiente manera:

<https://es.surveymonkey.com/s/epaenmfm1> (para identificación, después de la diagonal, significa “encuesta para alumnos escuela normal miguel f martínez 1) de esta forma distinguirla de las demás encuestas.

Diseñada y establecido el recopilador, la subdirección académica de la escuela normal a través de su estructura administrativa y utilizando los correos electrónicos oficiales asignados a cada uno de los estudiantes normalistas procedió a enviarlas para su contestación. Con la información acerca del llenado y el compromiso de guardar la confidencialidad de los datos obtenidos señalados en el siguiente texto, el cual formaba parte del correo electrónico enviado:

Estimad@ alumn@ normalista:

La presente encuesta forma parte del proceso de recopilación de datos en la investigación "La formación de docentes de educación básica para el desarrollo de una conciencia social sustentable" realizada por un servidor, Mtro. José Ricardo Rivera Peña, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable en el Instituto de Investigaciones Sociales (iinSo) de la Universidad Autónoma de Nuevo León y Docente de Tiempo Completo de la Escuela Normal "Ing. Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita. Para efectos de veracidad y rigurosidad académica, le solicito responder cada una de las cuestiones de manera muy consciente y veraz. La información recabada será tratada estadísticamente con fines de investigación y divulgación científica. El IINSO se compromete a garantizar la confidencialidad y secreto de los datos, a no cederlos, ni venderlos, ni permitir el acceso por parte de terceros. Asimismo, se le informa de su derecho de acceso, rectificación, cancelación y oposición a/de sus datos.

Mucho se le agradece su colaboración.

#### NOTAS SOBRE LA ENCUESTA:

El tiempo aproximado para contestar la encuesta es entre 40 a 50 minutos

Los encuestados pueden volver a páginas anteriores y actualizar las respuestas existentes hasta que completen la encuesta o hasta que salgan de la encuesta.

Una vez completada, el encuestado no podrá retomar la encuesta

Te pedimos que tomes en cuenta tu tiempo para que puedas contestar la encuesta completamente.

Haga "click" en el siguiente link, para iniciar el llenado de su encuesta.

Profr. José Ricardo Rivera Peña

profricardorivera@gmail.com

La encuesta diseñada para el personal docente que labora en la institución quedó registrada en el programa "Survey Monkey" como: ENCUESTA PARA CATEDRÁTICOS DE LA ENMFM SOBRE SUSTENTABILIDAD", en el primer apartado de datos generales varía de

la anterior ya que se solicita información con respecto a la categoría que ostenta como docente, tipo de contratación, años de servicio laborados tanto en la ENMFM como en el servicio docente en general, institución donde realizó su formación inicial, especializada y máximo grado de estudios realizados, así como la licenciatura en la que tiene mayor carga académica actualmente, la línea de formación que ha trabajado principalmente, si es egresado de la ENMFM.

Un segundo apartado es “SUSTENTABILIDAD Y LOS ESPACIOS CURRICULARES”, en la que básicamente se hacen las mismas preguntas del cuestionario de estudiantes, con la finalidad de contrastar posteriormente, en el análisis de respuestas, las opiniones de docentes frente a la de alumnos.

Los siguientes apartados son iguales, con el mismo propósito de contrastación.

En cuanto a la configuración del recopilador, la diferencia es permitir un solo llenado de encuesta por computadora y en permitir que los encuestados puedan retomar la encuesta en cualquier momento para actualizar sus respuestas. Al personalizar el “link” quedo de la siguiente manera: <https://es.surveymonkey.com/s/epcenmfm2> (Después de la diagonal cada letra significa “encuesta para catedráticos escuela normal miguel f Martínez 2”).

Se siguió el mismo procedimiento para su aplicación. (con muy malos resultados ya que en el término de semestre los docentes tienen muchas actividades por realizar, entre evaluaciones, proceso de examen de selección, exámenes profesionales y otras actividades más, esta encuesta no ha sido contestada)

Con la finalidad de contrastar las opiniones emitidas por alumnos y maestros que actualmente se encuentran en activo en la escuela normal, se planteó una encuesta para

exalumnos, preferentemente de las de reciente egreso, aunque finalmente se decidió abrirla a cualquier generación de egresados.

Con respecto a las dos anteriores encuestas, el diseño de ésta tiene algunas variaciones. En primer lugar, en el apartado de “DATOS GENERALES” se incorporaron algunos ítems para conocer el año de egreso, licenciatura en la que estudió, los años de servicio que a la fecha lleva laborados, el sistema educativo en el que ha trabajado, el tipo de escuela en el que ha prestado sus servicios, las áreas socioeconómicas en que están situadas, grados que ha atendido con mayor frecuencia, máximo grado de estudios, así como otros estudios.

En cuanto al desarrollo curricular, el apartado “SUSTENTABILIDAD Y PLANES DE ESTUDIO” pretende valorar las opiniones sobre su formación docente y las asignaturas que les brindaron la oportunidad de tener contacto con el tema y a su vez, dentro de su trabajo docente, la forma en que están establecidos los temas en función al desarrollo sustentable o las adaptaciones curriculares o programas que desarrollan para abordar dichas situaciones con respecto al medio ambiente y a la sustentabilidad. Algunos cuestionamientos son los siguientes:

**2. ¿En la escuela donde labora hacen algo para el cuidado del medio ambiente?**

☐

Sí

☐

No

En caso afirmativo, ¿Que hacen?

**3. ¿Cuál cree que deba ser el compromiso de los profesores para solucionar estos problemas relacionados con el medio ambiente?**

**9. ¿Recuerda alguna asignatura que tratara temas relacionadas con el cuidado al medio ambiente?**

☐

Sí

☐

No

¿Cuáles?

Este apartado consta de 18 ítems, de los cuales 10 son de opción múltiple, con una sola respuesta, 1 de opción múltiple con varias respuestas, 5 de texto libre, 1 de escala de valoración y 1 de matriz de opciones con una sola respuesta por fila.

En la parte correspondiente a “VISIÓN INSTITUCIONAL”, las preguntas se realizaron con la finalidad de percibir el grado de acuerdo que se tiene con respecto a su preparación desde su experiencia como profesores de educación básica. En esta parte de la encuesta se crearon 11 reactivos, de los cuales 7 son de opción múltiple con una sola respuesta, 3 de opción múltiple con varias respuestas y uno de escala de valoración.

Los apartados sobre “FORMACIÓN DOCENTE” y “RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL DEL DOCENTE” son similares a los de las encuestas anteriores.

En el programa “Survey Monkey”, esta encuesta se denominó “ENCUESTA PARA EXALUMNOS DE LA ENMFM SOBRE SUSTENTABILIDAD”. Las características del recopilador son de admitir una sola encuesta por computadora, los encuestados pueden retomar la encuesta en cualquier momento para actualizar sus respuestas. Se incorporó la misma página de agradecimiento. El “link” de recopilación es: <https://es.surveymonkey.com/s/eexaenmfm3> (siglas que significan encuesta exalumnos Escuela Normal Miguel F. Martínez)

La forma de aplicación es distinta, debido a no tener contacto directo con los egresados ni contar con una base de datos actualizada de correos electrónicos, por lo que se decidió hacerlo por medio de las redes sociales. Especialmente el “Facebook”. A partir de algunos contactos con algunos de ellos en este medio, se les solicitó, en la parte de mensajería, el favor académico de llenar la encuesta. Una vez que accedían, se les enviaba todo el texto con la información completa sobre la encuesta de la misma manera realizada con los estudiantes en activo y que

anteriormente se ha señalado. Esto con el propósito de cumplir con la formalidad y confidencialidad de resguardar los datos emitidos en la misma.

Asimismo se les solicitó compartirla con más compañeros, fueran de su generación o de cualquier otra. Afortunadamente con una respuesta aceptable.

### 3.6.1.2. Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM

Como parte de la recolección de información, se diseñó un guión para efectuar entrevistas semiestructuradas. Mismo que consta de 60 cuestionamientos en los cuales, al ser de carácter oral, se amplían las respuestas en comparación a las encuestas.

Obviamente, las variables contempladas para la elaboración del guión, son las mismas utilizadas en las encuestas. Según la recomendación de Hernández Sampieri (2010), las preguntas se plantearon las más simples y generales a las más complejas y específicas. Enseguida se exponen, no en el orden en que fueron recabados los datos, sino en el orden que corresponde a cada una de las variables para su posterior análisis.

Un primer apartado de las entrevistas es sobre datos generales de los participantes, los cuestionamientos que se les hizo fueron:

Datos Generales		
P1	1. ¿En cuál generación egresó?	
P2	2. ¿Cuántos años de servicio tiene?	
P3	3. ¿En qué sistema trabaja?	
P4	4. Grado que atiende actualmente y que ha atendido.	
P5	5. ¿En cuántas escuelas ha trabajado?	
P6	6. ¿Ha trabajado en el área rural?	



Así mismo, otra serie de interrogantes tienen relación con la variable de diseño curricular de los planes de estudio de la educación normal que recibieron, así como del conocimiento y utilidad que los programas de estudio de educación primaria y preescolar en relación a los temas de desarrollo sustentable.

Variable Planes y Programas de Estudio		
P11	11. ¿Se acuerda de algunas asignaturas que trataron temas relacionadas con el cuidado al medio ambiente?	PP
P13	13. ¿Hay algunos temas específicos dentro de su programación que aborde estos temas?	PP
P16	16. Cuando fue estudiante normalista, ¿Qué actividades se realizaron en la escuela normal que le permitieran entender la importancia sobre el cuidado del medio ambiente?	PP
P18	18. ¿Dentro de su formación inicial como docente, en las asignaturas de los planes y programas de estudio, desarrollaron en usted conciencia social de la profesión magisterial?	PP
P19	19. ¿Cree que su formación inicial como docente te permitió desarrollar una conciencia ciudadana en cuanto a la:	PP
P19a	a. vida democrática,	PP
P19b	b. formación cívica,	PP
P19c	c. defensa de los derechos humanos, y	PP
P19d	d. sustentabilidad social?	PP
P23	23. ¿Conoce los temas prioritarios que la UNESCO está potenciando a través de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible?	PP
P24	24. De esos temas, ¿Puede mencionar algunos?	PP
P28	28. ¿De qué manera se pueden introducir contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en las asignaturas que se imparten en la escuela primaria/ jardín de niños?	PP
P33	33.- ¿Qué opinión le merece la posibilidad de modificar el currículum fundamentado en la formación en competencias para la sustentabilidad en las materias propias de la formación docente?	PP
P48	48.- Considera que su preparación profesional le ha permitido desarrollar la capacidad de gestión ante las autoridades para plantear la solución de problemas medioambientales o sociales de la comunidad escolar en la que se desempeña?	PP
P58	58.- ¿Cree que la formación cívica y ética impartida a lo largo de la educación básica promueve los elementos necesarios para que los sujetos se integren a los procesos democráticos de toma de decisiones políticas una vez cumplida su mayoría de edad?	PP

Dentro de la variable “Visión Institucional”, los cuestionamientos que se realizaron fue con la intención de indagar la dinámica socio-cultural que percibe tanto en el momento de su formación inicial en la ENMFM como en los planteles educativos en los que se desenvuelve como docente.

Variable “Vida Institucional”		
P8	8. ¿En la escuela donde labora hacen algo para el cuidado del medio ambiente? ¿Qué?	VI
P10	10. En la formación que recibió en la escuela normal ¿cree que lo prepararon para enfrentar este tipo de problemas?	VI
P15	15. Respecto a los padres de familia de la escuela donde trabaja, ¿Cree que hacen acciones para solucionar la problemática ambiental? ¿Cuáles?	VI
P31	31.- ¿Colaboras y/o participas en proyectos de acción comunitarios relacionados con el desarrollo sustentable?	VI

P35	35.- ¿Crees que hay diferencia en su formación en la escuela normal en la forma en que se realizan las actividades en las escuelas primarias y/o jardines de niños en cuanto a la participación de los docentes en la sociedad?	<b>VI</b>
P36	36.-¿Qué acciones concretas considera que hace falta llevar a término para potenciar una cultura de la sustentabilidad en la escuela normal?	<b>VI</b>
P40	40.- ¿Cómo egresado de la escuela normal, se promovieron acciones que desarrollaron aspectos de:	<b>VI</b>
P40a	a. democracia,	<b>VI</b>
P40b	b. libertad, o	<b>VI</b>
P40c	c. ejercicio de transformación,	<b>VI</b>
P40d	d. responsabilidad y	<b>VI</b>
P41	41.- ¿Comparte sus experiencias docentes entre pares?	<b>VI</b>
P43b	b. En su trabajo, ¿el trato hacia a todos sus compañeros debe ser como iguales sin importar si son o no sus subalternos?	<b>VI</b>
P47	47.- En su práctica docente, ¿Promueve procesos que permiten participación ciudadana y resolución de conflictos ambientales?	<b>VI</b>
P49	49.- Según la metodología constructivista empleada en los procesos de aprendizaje, el docente realiza un papel de facilitador, guía y/o consultor; ¿esta situación ha influido en la manera que la sociedad percibe la imagen del maestro como principio de autoridad?	<b>VI</b>
P51	51.- Según su experiencia, ¿Cómo se daba la solución de los problemas colectivos que afrontaban los estudiantes normalistas? ¿Se realizaban por medio de las estructuras institucionales de la organización estudiantil (mesa directiva de la sociedad de alumnos, consejo de representantes,) considerando, a través de los canales de diálogo, las opiniones de todo el estudiantado?	<b>VI</b>
P55	55.- En su trabajo docente en las escuelas en las que ha laborado, ¿Cómo ha sido el ambiente laboral y de compañerismo?	<b>VI</b>
P60b	b. Ambiente entre docente	<b>VI</b>
P60i	i. Otra situación que quieras comentar	<b>VI</b>
P56	56.- En sus participaciones dentro de las escuelas de educación básica ¿Cómo considera que se encuentran las relaciones entre éstas y la comunidad?	<b>VI</b>

También, el guión preparado para las entrevistas contempla una serie de cuestiones para indagar sobre la variable “Formación docente”. Éstas tienen que ver con la manera en que desarrollan su trabajo en relación a estrategias metodológicas que les permitan abordar los contenidos y lograr los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio tanto en su formación como profesor como los empleados en su práctica educativa. Al igual que en las anteriores variables, se contemplan algunos interrogantes en relación con la educación ambiental como modo introductorio para indagar posteriormente sobre otros aspectos del desarrollo sustentable, sobre todo en el sentido social, es decir, conocer sobre la conceptualización que tienen de sustentabilidad social.

Variable “Formación Docente”		
P12	12. ¿Cómo observa el comportamiento de sus alumnos en relación al medio ambiente?	<b>FD</b>
P14	14. ¿Qué actividades cotidianas realiza que implique la formación hacia el cuidado del medio ambiente?	<b>FD</b>
P21	21. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que ha utilizado para promover la autonomía de los estudiantes?	<b>FD</b>

P25	25. ¿En sus Prácticas Docentes, se acostumbraba organizar las planeaciones didácticas para facilitar el desarrollo de la autonomía en la acción como estudiante normalista?	<b>FD</b>
P26	26. Desde los contenidos de aprendizaje y/o aprendizajes esperados de las asignaturas que llevó en la escuela normal, ¿Se planificaba y/o realizaba acciones relacionadas con el desarrollo sustentable, que afectarán a la vida personal de los estudiantes y promovieran su participación en acciones solidarias?	<b>FD</b>
P27	27. ¿Trabaja valores de respeto, tolerancia, equidad..., que definen el desarrollo sustentable?	<b>FD</b>
P29	29.- Cree que la escuela normal lo preparó para trabajar con criterios ambientales y de sustentabilidad en el ejercicio docente? ¿Por qué?	<b>FD</b>
P30	30.- En su opinión, ¿Se incluyen acciones de formación específica de docentes de los niveles de preescolar y primaria que los preparen para afrontar los problemas relacionados con la sustentabilidad desde el ámbito de su competencia profesional como maestros? (sensibilización, técnicas, habilidades,...)	<b>FD</b>
P32	32.- ¿En sus clases, trata cuestiones relacionadas con temas sobre sustentabilidad?	<b>FD</b>
P34	34.- Pienso bien su respuesta. Diga brevemente si está o no de acuerdo con las siguientes cuestiones y sus razones	<b>FD</b>
P34a	a. Los docentes pueden profesar cualquier religión, ya que todas enseñan cosas buenas, pero en las escuelas deben respetar el principio de laicidad	<b>FD</b>
P34f	f. ¿Cuál es su opinión sobre el trabajo con grupos escolares en los que, al mismo tiempo, se trabaja con alumnos de diferentes clases sociales (ricos, clase media, pobres)?	<b>FD</b>
P34g	g. ¿Qué piensas sobre que los grupos escolares deberían ser diferenciados, de hombres o de mujeres?	<b>FD</b>
P39	39.- ¿Conoce y/o aplica métodos, técnicas o estrategias para gestionar emociones y sentimientos hacia el medio ambiente y la sustentabilidad para desarrollar competencias emocionales en los procesos de formación, tanto a nivel individual como grupal?	<b>FD</b>
P42	42.- Dentro de su área de docencia y/o investigación, ¿conoce algún programa o experiencia relacionados con la educación para el desarrollo sustentable? ¿Cuál?	<b>FD</b>
P57e	e. ¿Se delibera sobre los temas educativos?	<b>FD</b>
P60g	g. Disciplina escolar	<b>FD</b>

Un último bloque de preguntas dentro del guión para las entrevistas semiestructuradas aplicadas a alumnos egresados de diferentes generaciones de la ENMFM corresponde a la variable denominada “Compromiso social”, la cual trata de indagar sobre el grado de conciencia social que manifiestan los entrevistados en función a su labor docente en relación con el papel que juega como agente social, tanto de su participación, responsabilidad, compromiso como educador de nuevas generaciones, como integrante de un conglomerado social consiente de la existencia de problemáticas relacionadas con su entorno ambiental y social y su disposición a reconocerlas para poder enfrentarlas.

Variable “Compromiso Social”		
P7	7. ¿Qué problemas sobre el medio ambiente me puede señalar?	<b>CS</b>
P9	9. ¿Cuál cree que deba ser el compromiso de los profesores para solucionar estos problemas relacionados con el medio ambiente?	<b>CS</b>
P17a	a. En la elaboración de material didáctico busca utilizar materiales de re uso	<b>CS</b>
P17b	b. Para sus trabajos por escrito, guarda y recicla el papel usado	<b>CS</b>

P17c	c. Le ha hecho saber a alguien que ha hecho acciones que dañan el ambiente	CS
P17d	d. Lee sobre temas ambientales	CS
P17e	e. Anima a mis amigos y familiares para que reciclen	CS
P17f	f. Separa botellas vacías para reciclar	CS
P17g	g. Platica con sus compañeros y amigos acerca de los problemas relacionados con el ambiente	CS
P17h	h. Realiza trabajos manuales con los alumnos con materiales de desecho	CS
P17i	i. Promueve el sembrado de árboles y la construcción de huertos escolares	CS
P17j	j. Re usa los cuadernos y las hojas de papel que sobran al terminar cada ciclo escolar	CS
P17k	k. Organiza colectas de ropa usada que este en buen estado para regalar a personas necesitadas	CS
P17l	l. Ayuda a personas mayores o incapacitadas a cruzar la calle	CS
P17m	m. Otras?	CS
P20	20. ¿Cree que su trabajo como profesor ha tenido impacto en la comunidad donde ha prestado sus servicios? ¿Puede mencionar alguna acción con respecto a esto?	CS
P22	22. ¿Qué entiende por sustentabilidad?	CS
P34b	b. ¿Qué piensa respecto a que existan orientaciones sexuales diferentes (homosexualidad, lesbianismo, preferencia por el sexo opuesto)? ¿Cuál es su postura como profesor?	CS
P34c	c. Los maestros puedan tener diferentes orientaciones políticas (derecha, izquierda, centro PRI, PAN, PRD, PANAL), ¿Cómo cree que deba ser su trabajo con su grupo y en la comunidad escolar con respecto a este asunto?	CS
P34d	d. ¿Le gusta convivir con personas de su edad o generación, o con personas de otras edades?	CS
P34e	e. ¿Le gustaría convivir con personas de distintas razas étnicas (negros, orientales, indígenas, blancos, mestizos, etc.)? ¿Por qué?, ¿Para qué?	CS
P37	37.- ¿Conoce y/o formas parte de redes a nivel local, nacional o internacional para desarrollar estudios, trabajos de investigación o planes de acción relacionados con los contenidos de la licenciatura que estudió?	CS
P38	38.- ¿Hasta qué punto considera que a los profesores les es legítimo utilizar su condición de docentes para transmitir valores relacionados con la sustentabilidad?	CS
P40e	e. compromiso social en su formación?	CS
P43a	a. En las parejas, o matrimonios, ¿quién tiene más derecho a decidir sobre los gastos en la familia?	CS
P43c	c. En su casa, ¿los niños tienen el mismo derecho que los adultos a tomar decisiones importantes para la familia?	CS
P43d	d. En su familia, ¿los hombres y las mujeres tienen las mismas obligaciones en el aseo de la casa?	CS
P43e	e. ¿Cómo ha tratado a los indígenas?	CS
P43f	f. ¿En su familia, las niñas tienen la misma oportunidad de estudiar que los niños?	CS
P44	44.- ¿Qué entiende por participación social?	CS
P45	45.- ¿Qué papel debe jugar la escuela para la recuperación del tejido social?	CS
P46	46.- ¿Cómo puede contribuir la escuela en el rescate de la confianza social?	CS
P50	50.- ¿Cómo se tomaban las decisiones para solucionar alguna problemática del grupo en la escuela normal?	CS
P52	52.- ¿Cree que los docentes deban intervenir en la solución de problemas sociales como la delincuencia, pandillerismo, violencia familiar, pobreza, desempleo, equidad de género, participación democrática, maltrato infantil, embarazos prematuros?	CS
P53	53.- Dentro de los procesos de globalización ¿cómo considera la competitividad de la profesión docente?	CS
P54	54.- En el desarrollo económico del país, ¿Cómo es el trabajo educativo que se realiza en las escuelas de educación básica para la formación laboral de los individuos?	CS
P57	57.- ¿Qué opinión tiene del sindicato de maestros?	CS
P57a	a. ¿Cree que resuelve la problemática laboral, jurídica, social de sus agremiados de manera colectiva?	CS
P57b	b. ¿garantiza la participación democrática de los docentes?	CS
P57c	c. ¿promueve estrategias de mejora salarial?,	CS
P57d	d. Cómo cree que está la seguridad social de los maestros?	CS
P59	59.- Con respecto a los niveles de impacto en la sociedad de los procesos educativos, ¿cómo consideras el rol social que has jugado como profesor?	CS
P60a	a. Confianza social	CS
P60c	c. Responsabilidad social	CS
P60d	d. Construcción social	CS

P60e	e. Impacto social	CS
P60h	h. Compromiso social	CS

Estas entrevistas se videograbaron. La video cámara que se utilizó es marca SONY HD Handycam de 16 GB, HDR –CX260 8.9 megapíxeles. Posteriormente, se almacenaron en un disco duro y se convierten a formato .wvm por medio del programa “a tube catcher”. De ahí, se procesan en el programa “Movie maker” a formato .MP4 para poder ser vistos en cualquier computadora con el Reproductor de videos de Windows, lo cual, permitirá tener mejor movilidad al momento de hacer los análisis pertinentes.

#### ***4. INTERPRETACIÓN.***

##### ***4.1 Análisis de resultados.***

Para la realización del análisis de resultados, en primera instancia se hará la descripción de la estadística básica para cada uno de los instrumentos aplicados. Posteriormente se dará cuenta de la comprobación de las hipótesis en relación a cada una de las variables determinadas.

##### ***4.1.1 Análisis estadístico de la “Encuesta para los estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad”***

En el primer instrumento utilizado, es decir la “Entrevista para los estudiantes en formación docente de la ENMFM (Escuela Normal “Miguel F. Martínez”) sobre sustentabilidad” se solicitó a la subdirección administrativa de plantel su apoyo para la aplicación del instrumento. Ésta, determinó realizarla a través de los Coordinadores de los departamentos de Gestión Escolar de cada una de las Licenciaturas y asimismo, con la Coordinación de Niveles de la institución,

todo ello respetando las actividades programadas con la finalidad de no entorpecer su planeación establecida. La subdirección referida dio la indicación de que la encuesta se aplicara a la totalidad de estudiantes del plantel. La muestra que se obtuvo fue del 23.77 por ciento del total del alumnado inscrito en el ciclo escolar referido (Gráfico 6), recabando 271 encuestas, de las cuales el 72.3 por ciento, fueron a alumnos inscritos en la Licenciatura en Educación Primaria y el 27.7 por ciento, alumnos regulares de la Licenciatura en Educación Preescolar (Gráfico 1 2). La diferencia radica esencialmente en la enorme tradición que tiene la institución en priorizar la formación de docentes para educación primaria, aunque ha habido algunas épocas en que la necesidad de formar educadoras ha hecho que la matrícula para este nivel sea mayor. Para efectos de la presente investigación esta diferencia no representa ningún inconveniente, aunque pueda, en un momento dado, hacerse algunas observaciones con respecto al programa educativo en el que están inscritos.

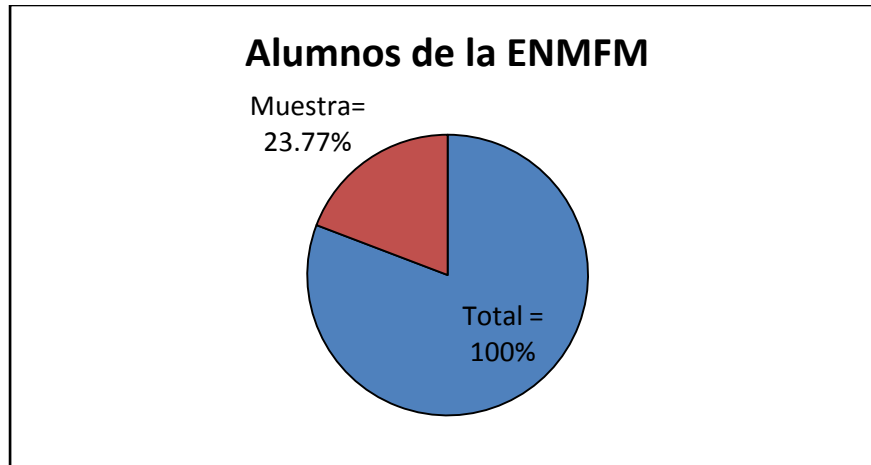
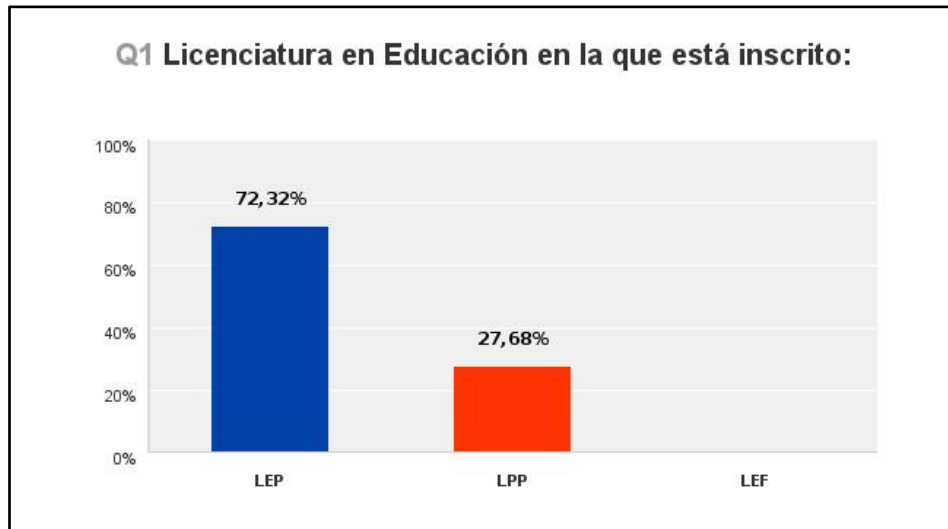
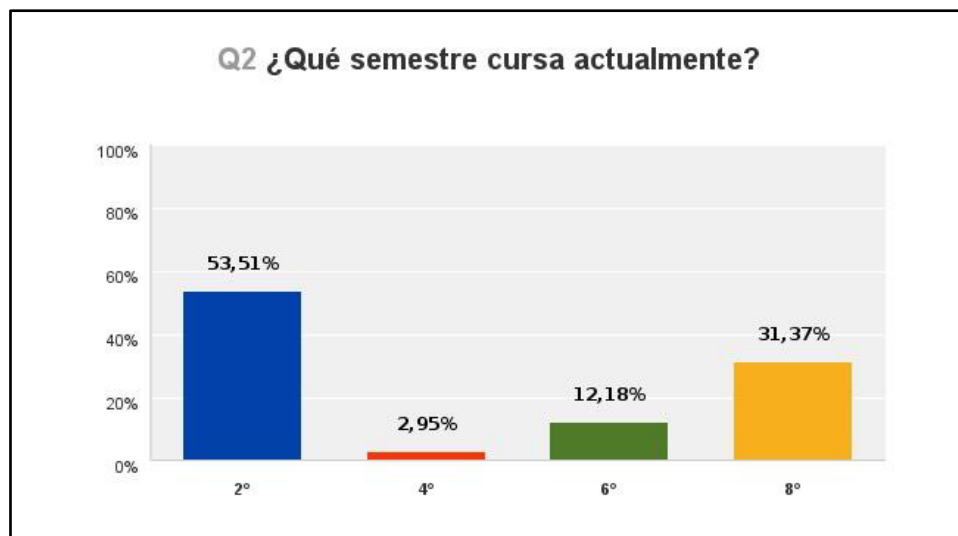


Gráfico 9 Alumnos de la ENMFM



**Gráfico 10 Licenciatura en que estudian los entrevistados**

Respecto al semestre que en el ciclo escolar 2012-2013 cursan los estudiantes encuestados, un 53.51 por ciento son de segundo semestre, sólo un 2.95 por ciento del cuarto semestre, 12.18 por ciento del sexto semestre y 31.37 por ciento del octavo semestre. Lo anterior responde a las actividades que los diversos grupos tenían en el momento de aplicación del instrumento, ya que se solicitó a la Subdirección académica de la escuela que realizara el levantamiento de datos de manera aleatoria y sin entorpecer su planeación institucional.

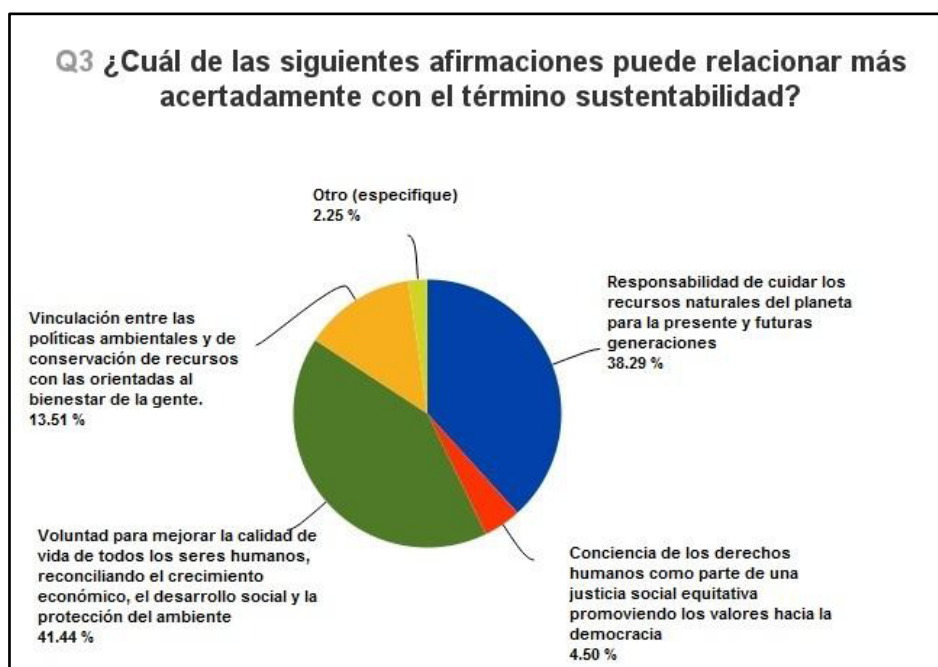


**Gráfico 11 Semestre que cursan**

#### ***4.1.1.1. Variable “Sustentabilidad en los Planes y Programas de estudio”***

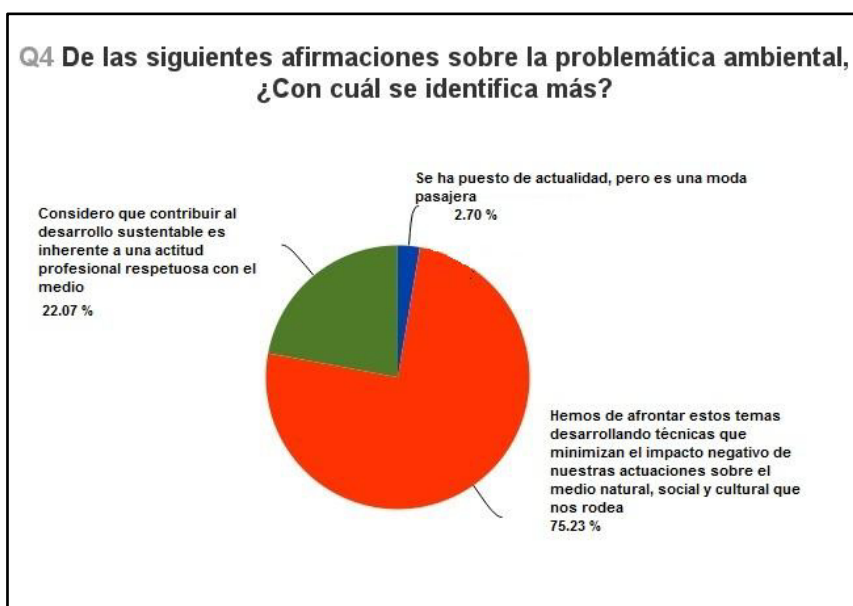
A la pregunta ¿Cuál de las siguientes afirmaciones puede relacionar más acertadamente con el término sustentabilidad?, un 38.3 por ciento tomó la opción a) Responsabilidad de cuidar los recursos naturales del planeta para la presente y futuras generaciones; sólo un 4.5 por ciento optó por la respuesta b) Conciencia de los derechos humanos como parte de una justicia social equitativa promoviendo los valores hacia la democracia; la alternativa c) Voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente, fue respondida por un 41.4 por ciento; y la d) Vinculación entre las políticas ambientales y de conservación de recursos con las orientadas al bienestar de la gente, un 13.5 por ciento, lo cual señala que el término sustentabilidad está en proceso de adquisición por parte del estudiantado normalista en el sentido de la tridimensionalidad, a pesar de que la respuesta que reseña esta característica de la sustentabilidad haya tenido el mayor porcentaje. Lo anterior por considerar que las sumas de los porcentajes de las otras opciones tienen mayor peso específico, además hay que referir las respuestas de “Otros (especifique)” en la que se hacen señalamientos con respecto a los recursos naturales y su cuidado. Así como quien contestó: “Poderse mantener por sí mismo sin agotar lo que tenemos” como lo menciona la Ley de la Entropía.





**Gráfico 12 Afirmaciones relacionadas con el término “Sustentabilidad”**

Al cuestionarles sobre: De las siguientes afirmaciones sobre la problemática ambiental, ¿Con cuál se identifica más?, un 75.23 por ciento contesta “Hemos de afrontar estos temas desarrollando técnicas que minimizan el impacto negativo de nuestras actuaciones sobre el medio natural, social y cultural que nos rodea”; un 22.07 por ciento considera que contribuir al desarrollo sustentable es inherente a una actitud profesional respetuosa con el medio; y un 2.70 por ciento afirma que “Se ha puesto de actualidad, pero es una moda pasajera”. Las respuestas a esta interrogante denotan, por una parte, una preocupación por la preparación para hacer frente a esta problemática y por otra parte, un compromiso profesional para afrontar dicha situación. Se percibe en la siguiente afirmación que en el espacio de “Otros (especifique)” manifiestan: “Es un problema enorme que no se concientiza y por ello mismo las personas no lo toman en serio, y por actividades económicas de la sociedad no es tomado en cuenta”.



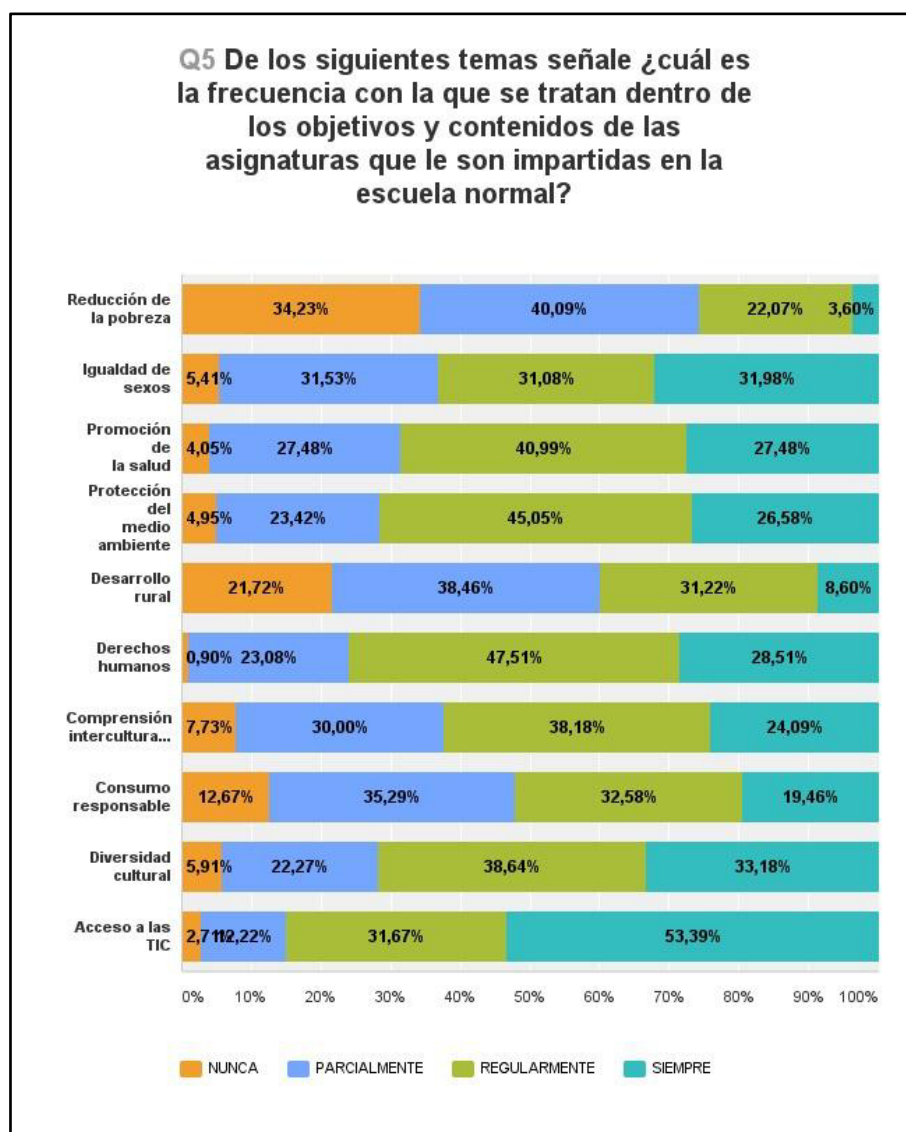
**Gráfico 13 Identificación con la problemática ambiental de estudiantes normalistas**

Con la finalidad de conocer la frecuencia en son abordados algunos temas relacionados con el desarrollo sustentable se elaboró un reactivo con una escala de valoración de “nunca”, “parcialmente”, “regularmente” y “siempre” para tener la percepción de los alumnos en cuanto a la importancia que se le dan a los mismos. Entre los temas que se cuestionaron se encuentra el de “Reducción de la pobreza” resultando con el más alto porcentaje con la opción “nunca” y “parcialmente” teniendo un 74.32 por ciento entre ambas. Esto puede demostrar la falta de preocupación con respecto a este factor económico dentro del currículo oficial de formación de profesores e incidir en la falta de compromiso de los mismos. Asimismo, se observa que el tema “Desarrollo rural” también es poco tratado ya que obtuvo un 60.18 por ciento en las mismas opciones del tema anterior. Aunque en las últimas generaciones la mayoría de egresados se ha incorporado al mercado laboral dentro de comunidades urbano-marginadas, algunos, como sucedía con muchos normalistas, iniciaban su carrera docente en el área rural sin conocimientos sobre este tipo de comunidades. Cabe señalar que al hacer el comparativo entre la pregunta Q4 y las respuestas de la presente pregunta no resultaron diferencias significativas, solo en lo referente a “Desarrollo Rural” el análisis comparativo realizado en survey monkey arroja una diferencia

considerablemente superior al grupo C con un nivel de confianza del 95 por ciento ( $p=0.05$ ) en relación a la opción (B) “Hemos de afrontar estos temas desarrollando técnicas que minimizan el impacto negativo de nuestras actuaciones sobre el medio natural, social y cultural que nos rodea” así como para la opción (C) “Considero que contribuir al desarrollo sustentable es inherente a una actitud profesional respetuosa con el medio” señala que existe una diferencia considerablemente inferior que el grupo B con Nivel de confianza del 95 por ciento ( $p. = 0.05$ ).

En temas como “Igualdad de sexos”, “Promoción de la salud” y “Protección del medio ambiente” el comportamiento estadístico indica que en porcentajes similares, los alumnos señalan que son tratados “regularmente” en 31.08, 40.99 y 45.05 por ciento respectivamente; mientras que un 31.98, 27.48 y 26.58 por ciento contestan que “siempre”. Lo cual indica su presencia curricular.

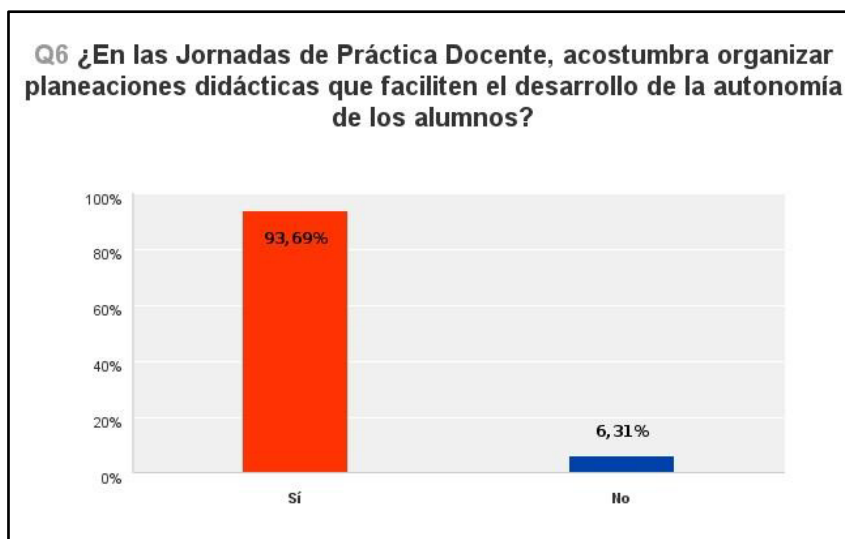
Respecto a temáticas sobre “Derechos Humanos”, “Comprensión intercultural y paz” y “Diversidad cultural” los porcentajes muestran una regularidad con la que son abordados dentro de clases. Sobre el “Acceso a la TIC’s”, un 85.06 por ciento afirma haberlos tenido “regularmente” y “siempre”. Indicador que permite inferir la importancia a los avances tecnológicos, aunque así mismo, la desprotección en que se dejan las comunidades sin acceso a dichos avances.



**Gráfico 14 Temas vinculados a la sustentabilidad comprendidos en las asignaturas que se imparten en la Escuela Normal**

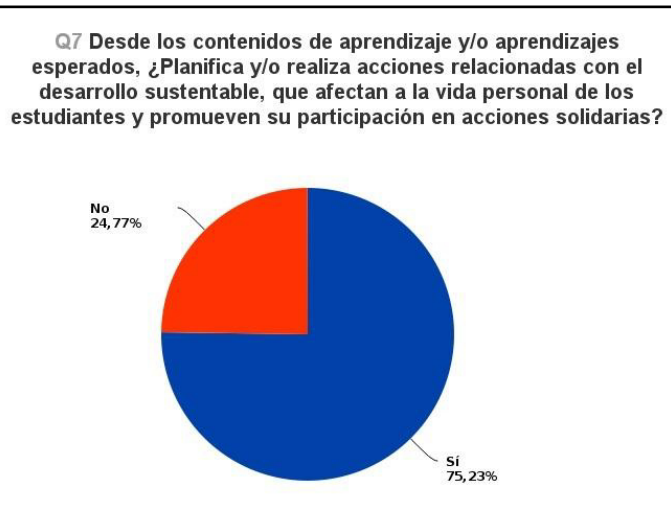
En la pregunta 6 del cuestionario correspondiente a los alumnos en formación docente, se solicitó responder a ¿En las Jornadas de Práctica Docente, acostumbra organizar planeaciones didácticas que faciliten el desarrollo de la autonomía de los alumnos?, a lo que un 93.69 por ciento contestó que sí. Esta respuesta obtuvo 127 comentarios adicionales sobre la forma en que lo realizaban, quedando categorizadas de la siguiente manera: un 25.98 por ciento se refirió elaborar de manera adecuada la planeación de actividades, 22.83 por ciento menciona que se realiza con la finalidad de promover el aprendizaje autónomo de los alumnos, 18.11 por ciento

señala que la función del docente es ser guía del aprendizaje, 17.32 por ciento postula para que aprendan solos los alumnos y 14.96 por ciento define aspectos del enfoque constructivista.



**Gráfico 15 Planeaciones didácticas para desarrollar la autonomía de los alumnos**

A su vez se les cuestionó sobre la solidaridad como elemento de su planeación con la pregunta: Desde los contenidos de aprendizaje y/o aprendizajes esperados, ¿Planifica y/o realiza acciones relacionadas con el desarrollo sustentable, que afectan a la vida personal de los estudiantes y promueven su participación en acciones solidarias?, la cual obtuvo un 75.23 por ciento afirmativo contra un 24.77 por ciento negativo. Con las respuestas abiertas que indican la forma de realizar dichas acciones se estableció una categorización: un 53.26 por ciento relacionaron la pregunta con cuestiones del medio ambiente y la conservación y cuidado de los recursos naturales, un 22.83 por ciento incorporó elementos en sus respuestas que permitieron categorizarlas como “Conciencia social sustentable” ya que además de la preocupación por los recursos muestran claramente acciones que van encaminadas al desarrollo de la capacidad de solidaridad, agregando un 10.87 por ciento que refieren dichas acciones a la categoría de “Valores”, y un 5.43 por ciento al “trabajo en equipo”. Al cruzar la información de la Q4 con la Q7 no se encontró ninguna diferencia significativa.



**Gráfico 16 Planeación de acciones relacionadas con el desarrollo sustentable**

La siguiente pregunta fue: ¿Trabaja valores de respeto, tolerancia, equidad, solidaridad?, a la cual el 95.05 por ciento respondió que “Sí” y un 4.95 por ciento que “No”. Estos últimos por no haber tenido de practicar directamente con los grupos escolares por ser normalistas de los primeros semestres, los cuales solo realizan observaciones de las prácticas escolares. En la comparación con las respuestas de la Q4, el programa survey monkey indica que quienes contestaron “Sí” es considerablemente superior que el grupo C con Nivel de confianza del 95 % ( $p = 0.05$ ) y quienes contestaron “No”, es Considerablemente inferior que el grupo C, Nivel de confianza del 95 % ( $p = 0.05$ ).



**Gráfico 17 Pregunta sobre si trabaja valores sobre sustentabilidad en las prácticas docentes**

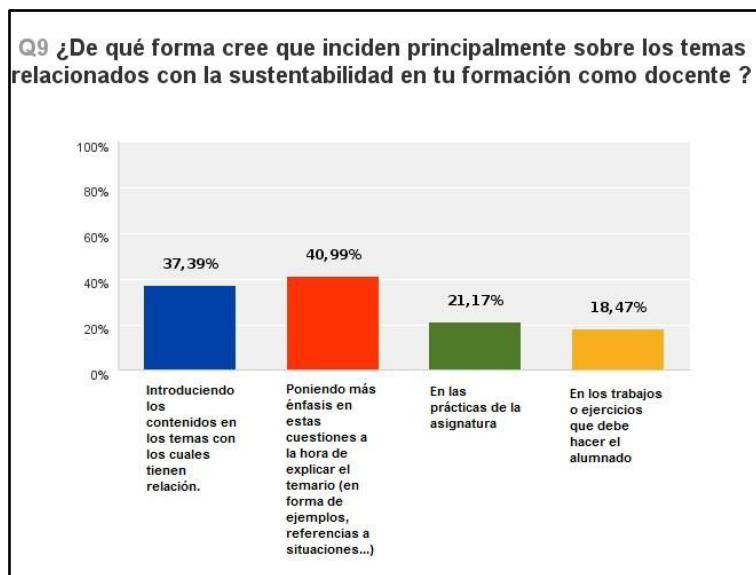
De los que contestaron afirmativamente se les solicito, dentro del cuestionario, que escribieran sus comentarios, los que se distribuyeron en 7 categorías, las cuales manifiestan la manera de trabajar dichos valores de la pregunta realizada. La categoría que obtuvo el mayor porcentaje fue “Trabajo solidario” con un 37.65 por ciento, seguido por “Clarificación de Normas y Reglas” con un 29.63 por ciento, las cuales evidencian la importancia que tiene tanto la conceptualización como la práctica de los valores dentro del trabajo para desarrollar los valores en los alumnos. Con un 17.28 por ciento, la categoría de “Valores” refiere solamente al conocimiento mensual dentro del Calendario de Valores que la Secretaria de Educación propone. Otras dos categorías “Diálogo” y “Con el ejemplo” se manifestaron con un 7.41 por ciento y 9.88 por ciento respectivamente. Mientras que la primera sintetiza los comentarios sobre la utilización de esta táctica para la promoción práctica de los valores, la segunda, enuncia una manera contemplativa de aprendizaje de dichos propósitos. Una última categoría hace mención a la ejecución de algunos programas realizados de manera alternativa con la participación de algunas instituciones y organismos públicos y privados como: “De cuate a cuate”, “Que Monterrey no tenga frío”, “Apoyemos de corazón” o colectas para la Cruz Roja y campañas para damnificados de algún desastre natural tanto nacional como internacional.

Trabajo solidario	37,65 %
Clarificación de Normas y Reglas	29,63 %
Valores	17,28%
Con el Ejemplo	9,88 %
Diálogo	7,41 %
No practica	1,23 %
Programa SEP	0,62 %

**Gráfico 18 Categorías sobre la forma en que señalan los estudiantes en formación docente que trabajan los valores relacionados con el desarrollo sustentable**

Ante el cuestionamiento sobre la manera en que la temática relacionada con la sustentabilidad incide en su formación como docente, un 40.99 por ciento señala que enfatizando

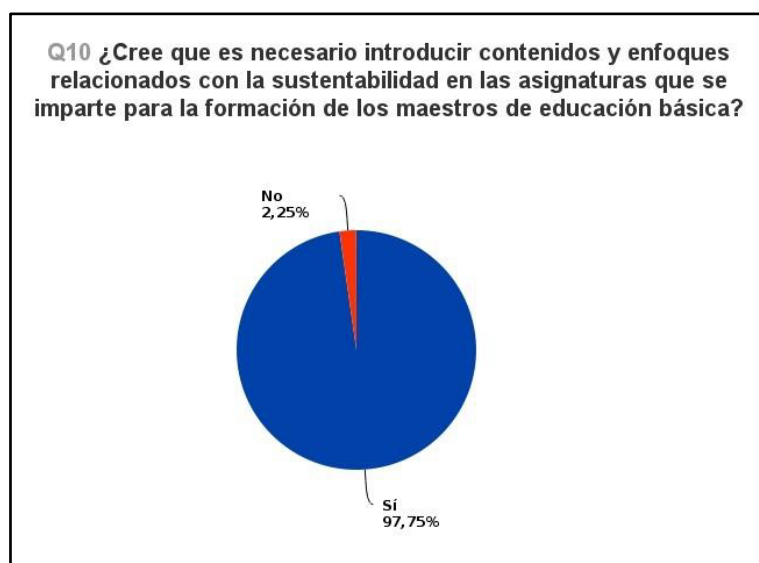
en estas cuestiones a la hora de explicar el temario, en forma de ejemplos o haciendo referencias a situaciones; el 37.39 por ciento de los encuestados optó por “introduciendo contenidos de aprendizaje en los temas a los cuales tiene relación”, lo cual refuerza la hipótesis del bajo contenido de temas sobre sustentabilidad en los planes y programas de estudio de las licenciaturas en formación docente.



**Gráfico 19 Incidencia de los temas de sustentabilidad en la formación de docentes**

Lo anterior se ratifica con las respuestas al siguiente ítem del cuestionario: ¿Cree que es necesario introducir contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en las asignaturas que se imparten para la formación de los maestros de educación básica?, a la cual un 97.72 por ciento responde a la opción “Sí” y tan solo el 2,25 por ciento contesta que “No”. Al relacionarlo con las respuestas de la pregunta Q4 no se encontraron diferencias significativas.





**Gráfico 20 Necesidad de introducir contenidos relacionados con la sustentabilidad**

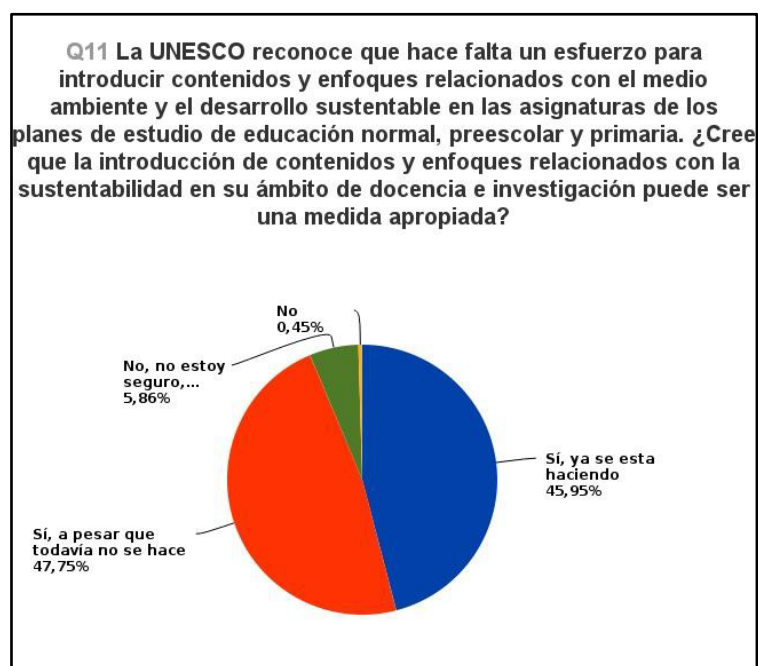
Categorizando los comentarios abiertos que realizaron a la pregunta anterior, en una primer categoría “Relevancia, importancia y necesidad de conocimiento del tema” un 34 por ciento hace una serie de comentarios sobre el tema; solamente lo mencionan como necesario, relevante o importante, sobre todo, refiriéndose al cuidado de la naturaleza y del medio ambiente; un 36 por ciento responde con una tendencia a desarrollar su “Capacidad Docente”, por lo que se categorizó así a este segmento de los encuestados; ellos manifiestan más su preocupación por el conocimiento y formas de aplicación práctica de esta temática así como la forma de trabajar dichos contenidos en sus prácticas docentes; y una tercera categoría: “Cultura Sustentable”, con un 34.67 por ciento, indica la preocupación por lograr una concientización y el fomento responsable de elementos que permitan, por medio del trabajo docente, desarrollar una cultura hacia la sustentabilidad, no sólo desde el ámbito ambiental, como lo detalla el comentario de uno de los encuestados: *“Porque la perspectiva con la que se trabaja es muy general, las ideas algo cicladas y de poca utilidad real, el docente, sale con ideas que no están en práctica y que toma de terceros, los datos regularmente son extraídos de internet y no aplican a cada situación o contexto. Ejemplo: Muchos sabemos que hay que plantar un árbol, porque nos dan oxígeno, pero pocos saben cómo hacerlo realmente, a qué distancia del suelo tiene que dejarse el cepellón, que si se poda más del 50 por ciento*

(dependiendo de la especie) de las ramas del árbol puede morir, no sabemos cuáles son los árboles de la región, etc. De igual manera en temas como el reuso, se les da consejos a los niños para hacer manualidades poco útiles o prácticas que terminan tarde o temprano en la basura o acumulando polvo. La información no es consistente.”, sino también hacia la importancia de una cultura sustentable desde la perspectiva del desarrollo económico y social. Al realizar la comparación, el 2.70 por ciento que optó por la (A) Q4: Se ha puesto de actualidad, pero es una moda pasajera, de ellos en la categorización de los comentarios argumenta su respuesta en 33.33 por ciento con “Capacitación docente” y 66.67 por ciento por la “Relevancia e importancia del tema; para Q4: Hemos de afrontar estos temas desarrollando técnicas que minimizan el impacto negativo de nuestras actuaciones sobre el medio natural, social y cultural que nos rodea (B) con un 75.23 por ciento, los argumentos de sus respuestas son 37.72 por ciento para la categoría “Capacidad docente” y con igual porcentaje de 34.21 “Cultura sustentable” y “Relevancia e importancia”. Para la opción (C) de la pregunta Q4 Considero que contribuir al desarrollo sustentable es inherente a una actitud profesional respetuosa con el medio, con 22.07 por ciento, en sus respuestas categorizadas argumentan 30.30 por ciento “Capacidad docente”, 39.39 por ciento “Cultura sustentable”, 30.30 por ciento “Relevancia e importancia del tema”, quedando un 3.03 por ciento sin categorizar.

Capacidad docente	36 %
Cultura sustentable	34,67 %
Relevancia, importancia, necesidad	34 %
Sin respuesta	1,33 %

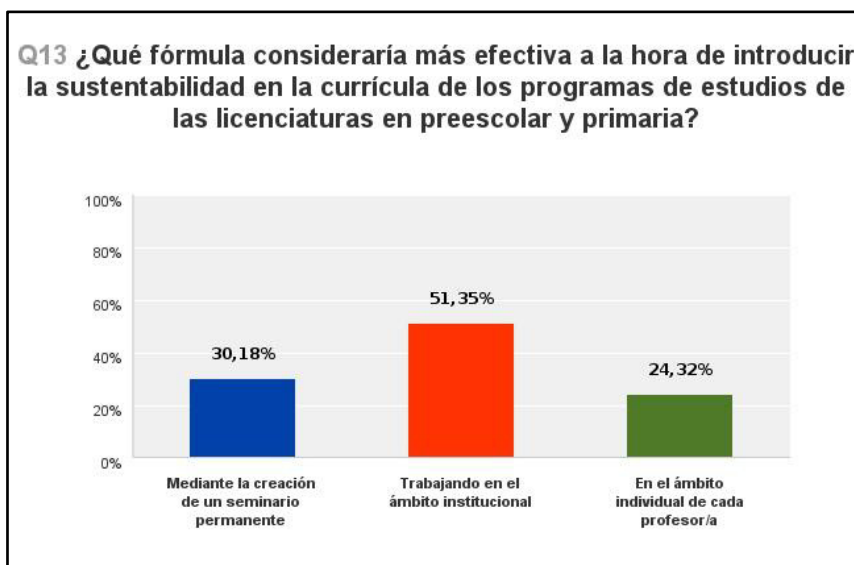
**Gráfico 21 Categorización de la argumentación de las respuestas de la pregunta Q10**

Una confrontación de opiniones resultaron las respuestas a la pregunta: La UNESCO reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sustentable en las asignaturas de los planes de estudio de educación normal, preescolar y primaria. ¿Cree que la introducción de contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en su ámbito de docencia e investigación puede ser una medida apropiada?, ya que las opciones que se establecieron arrojaron un 45.95 por ciento para “Sí. Ya se está haciendo” y un 47.75 por ciento para “Sí. A pesar que todavía no se hace”. Un 5.86 por ciento, contesta “No estar seguro” y solo un 0.45 por ciento contesta que “No”. Estas posiciones nos indican la falta de claridad que se tiene hacia los esfuerzos realizados por los organismos internacionales con respecto a la educación hacia la sustentabilidad y, en todo caso, fortalecen la hipótesis sobre la necesidad de interiorizar en la formación de docentes la parte del ser social de los profesores con principios elementales que les desarrolle una conciencia hacia la sustentabilidad social.



**Gráfico 22** Introducción de contenidos recomendados por la UNESCO sobre enfoques relacionados con la sustentabilidad

Para establecer la manera en que podría llevarse a cabo la introducción de la sustentabilidad como parte de la formación inicial de los profesores se incorporó la cuestión: ¿Qué fórmula consideraría más efectiva a la hora de introducir la sustentabilidad curricular en los estudios de las licenciaturas en preescolar y primaria?, a la cual el 51.35 por ciento señala al trabajo desde el ámbito institucional como la forma de efectuarlo. Las otras opciones, con un 30.18 por ciento se enfatiza la necesidad de la creación de un seminario permanente sobre el tema y un 24.32 por ciento se inclina más sobre efectuarlo de manera individual de cada catedrático, incorporando adaptaciones curriculares según los contenidos temáticos y su relación con el desarrollo sustentable.

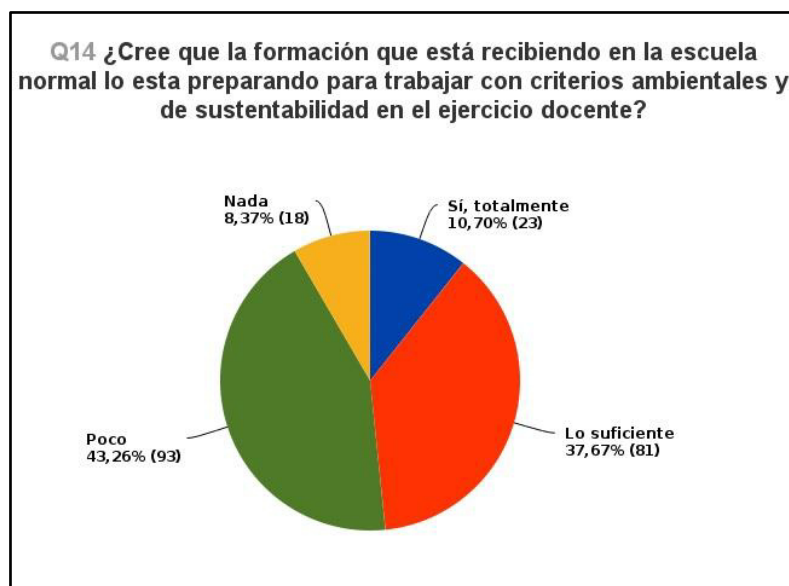


**Gráfico 23 Forma de introducir contenidos sobre sustentabilidad en los programas de estudio de educación normal**

#### *4.1.1.2. Variable “Visión institucional”*

En una siguiente pregunta cuya intención es ratificar la necesidad que existe sobre la implementación de criterios para trabajar temas sobre sustentabilidad, se les interrogó sobre si: “¿Cree que la formación que está recibiendo en la escuela normal lo está preparando para trabajar con criterios ambientales y de sustentabilidad en el ejercicio docente?”, obteniendo que sólo un

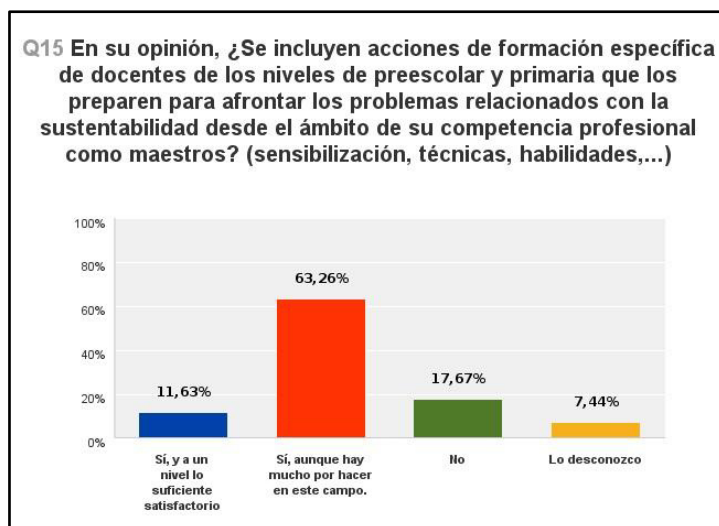
10.70 por ciento menciona que “Sí. Totalmente”, un 37,67 por ciento manifiesta dicha preparación como “suficiente” y un 51.63 por ciento señala con “poco” o “nada” dicha preparación. Éste último dato corrobora la necesidad de diseñar estrategias para solicitar a la Secretaría de Educación Pública contemple como una necesidad prioritaria acciones para la formación de docentes con las competencias didácticas que permitan su puntual desarrollo.



**Gráfico 24 Percepción de los encuestados sobre su preparación docente con criterios ambientales y de sustentabilidad**

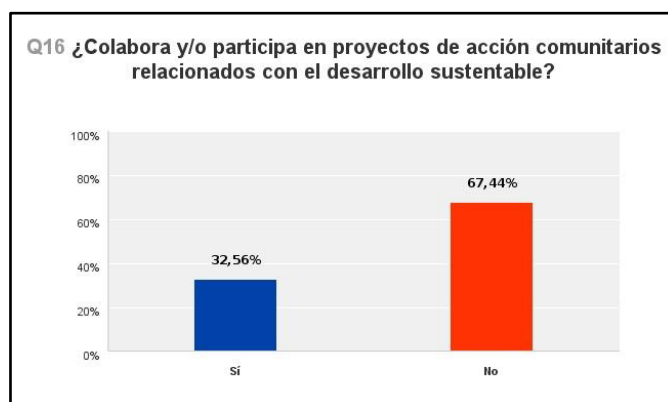
Aún más, al cuestionarles por acciones concretas sobre sensibilización, técnicas, habilidades o estrategias que les permitan desarrollar sus competencias docentes se realizó a través de la siguiente pregunta: ¿Se incluyen acciones de formación específica de docentes de los niveles de preescolar y primaria que los preparen para afrontar los problemas relacionados con la sustentabilidad desde el ámbito de su competencia profesional como maestros?, obteniendo un 63.26 por ciento en la opción “b”, “Sí, aunque hay mucho por hacer en ese campo”, un 11.63 por ciento contestaron que “Sí, y a un nivel lo suficientemente satisfactorio”, 17.67 por ciento refieren que “No”, y un 7.44 por ciento “Lo desconozco”. En los comentarios expresan que ha sido una asignatura que se ha llevado como “optativa”, identificando como problemas el horario,

la preparación profesional de los docentes que la impartieron, así como, la necesidad de un buen programa de estudio.



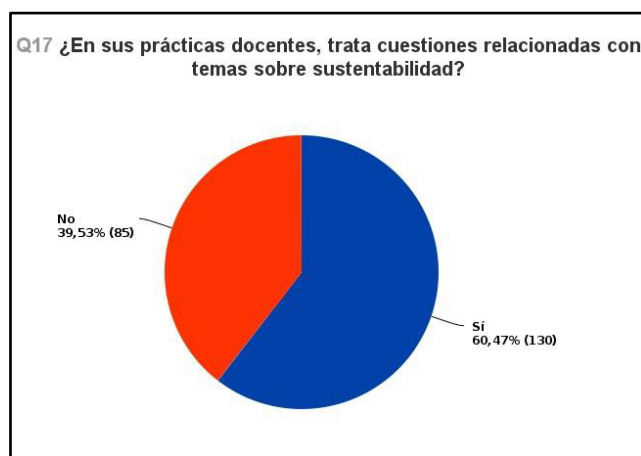
**Gráfico 25 Opinión de los encuestados sobre la formación específica para afrontar problemas de sustentabilidad**

Se aprecia una falta de compromiso hacia el desarrollo sustentable cuando se les pregunta ¿Colabora y/o participa en proyectos de acción comunitarios relacionados con el desarrollo sustentable?, ya que un 67.44 por ciento aseguran que “No” y el 32.56 por ciento que “Sí”. La mayoría indicando que lo realizan por medio de proyectos de reciclaje, cuidando las áreas verdes de su localidad, como voluntario en algunas organizaciones privadas, haciendo visitas a ancianos o niños huérfanos, donando cosas, y solo uno, replanteando la proyección de la escuela normal hacia la comunidad.



**Gráfico 26 Participación en proyectos de acción comunitaria en relación con el desarrollo sustentable**

Sin embargo, al interrogarlos sobre ¿En sus prácticas docentes, trata cuestiones relacionadas con temas sobre sustentabilidad?, un 60.47 por ciento refiere que “Sí” y un 39.47 por ciento que “No”. Además, los que emitieron algún comentario, el 91.57 por ciento señalan que lo realizan relacionándolo con temas sobre el cuidado del medio ambiente, así como, las tres “erres”, Reducir, Reutilizar y reciclar. Solo algunos lo relacionan de manera transversal con las demás asignaturas de tipo social.



**Gráfico 27 Temas de sustentabilidad en la prácticas docentes de los encuestados**

Con la intención de reforzar la idea de la falta de contenidos y propósitos relacionados con la sustentabilidad dentro de los planes y programas de estudio de los estudiantes normalistas se incluyó el cuestionamiento: Actualmente, ¿se tratan aspectos relacionados con el medio ambiente y con el desarrollo sustentable en las asignaturas que le han impartido?, al cual, sólo un 7.44 por ciento responde la opción A: “Sí, de manera sistemática en todas las asignaturas”, un 61.40 por ciento, contestan la B: “Sí, de manera esporádica, según lo permita la asignatura”, un 24.19 por ciento, la C: “Muy poco. Las asignaturas de las cuales me ocupo no se prestan a estos temas” y por último, un 6.98 por ciento la D: “No, por ahora”.



**Gráfico 28 Aspectos relacionados con el medio ambiente y desarrollo sustentable en las asignaturas del plan de estudios**

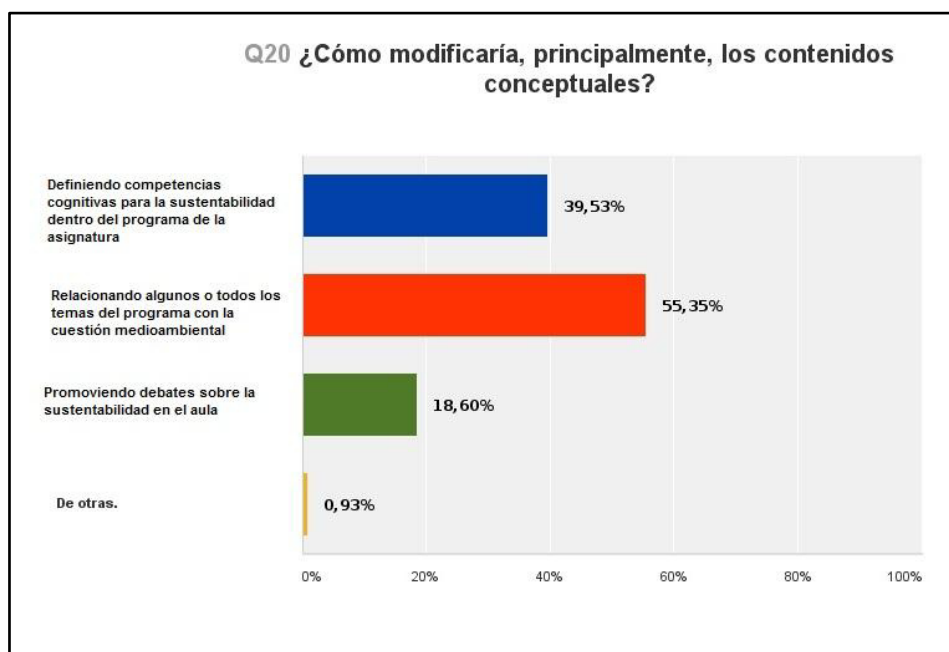
Al cuestionarlos sobre “Si le facilitaran hacerlo (con materiales, recursos, técnicas, etc), ¿Consideraría la posibilidad de modificar el contenido y la metodología de las asignaturas se imparten en la escuela normal?”, un 25.12 por ciento contesta que “Sí”, un 69.30 por ciento, que “Sí, si recibieran los materiales y la información adecuada para hacerlo” y sólo un 5.58 por ciento que “No”. Aunque evidentemente la pregunta es de manera hipotética, una vez más se pone de manifiesto la necesidad de la modificación de los programas para abordar esta problemática.



**Gráfico 29 Posibilidad de modificar el contenido y metodología de las asignaturas de la escuela normal**

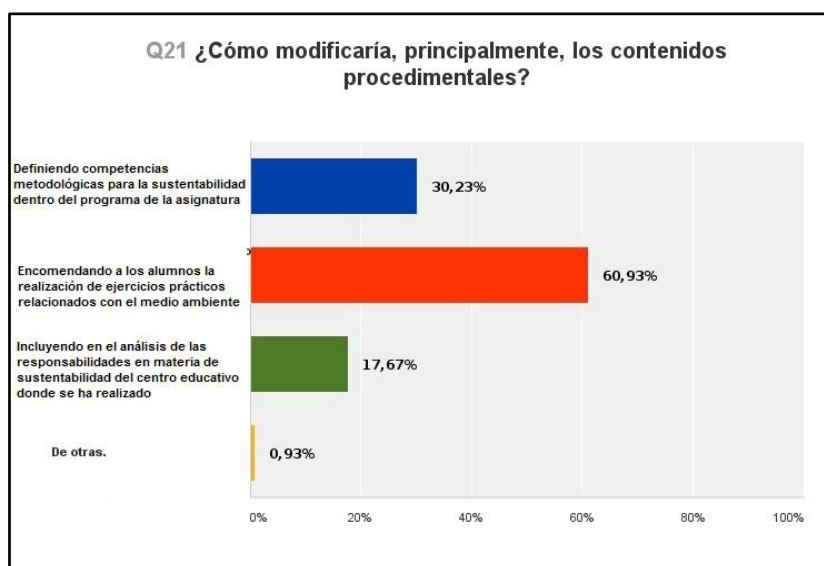


Y de hacerlo, se pidió que opinaran metodológicamente ¿Cómo modificaría, principalmente, los contenidos conceptuales?, respondiendo un 55.35 por ciento que relacionando algunos o todos los temas del programa con la cuestión medioambiental, un 39.53 por ciento con la definición de las competencias cognitivas para la sustentabilidad dentro del programa de la asignatura, 18.60 por ciento promoviendo debates en el aula sobre la sustentabilidad y un 0.93 por ciento con otras que básicamente tienen que ver con la práctica.



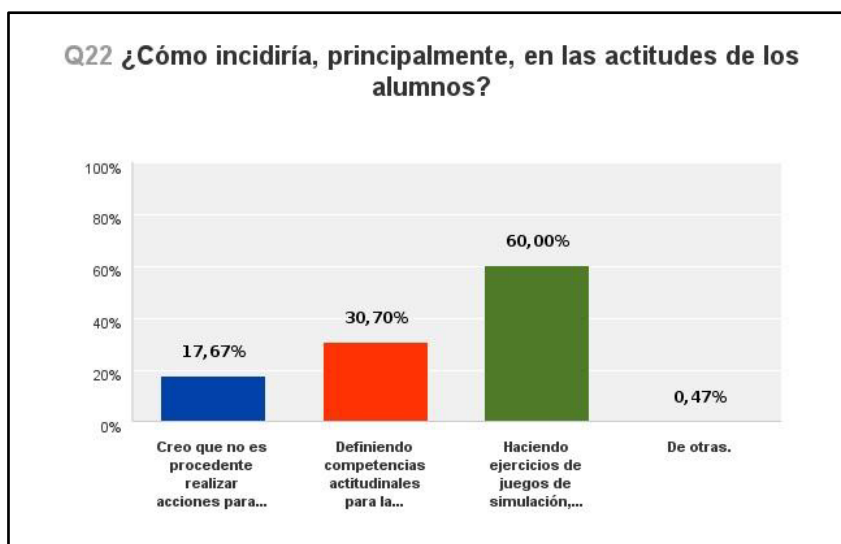
**Gráfico 30 Contenidos conceptuales**

Sobre los contenidos procedimentales, un 30.23 por ciento opinó sobre la definición de competencias metodológicas para la sustentabilidad dentro del programa, un 60.93 por ciento encomendando a los alumnos la realización de ejercicios prácticos relacionados con el medio ambiente, 17.67 por ciento incluyendo en el análisis de las responsabilidades en materia de sustentabilidad del centro educativo donde se ha realizado. Dentro de los comentarios a esta pregunta, llama la atención que uno solo señala que por medio de la experimentación, investigación y observación, ya que justamente los planes y programas de estudio se han olvidado de estos pasos tan importantes en el método científico se consoliden por medio del aprendizaje.



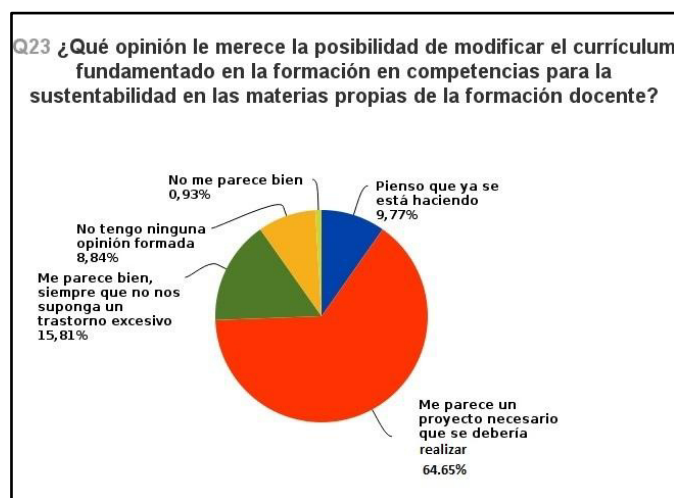
**Gráfico 31 Contenidos procedimentales**

En cuanto a la incidencia en las actitudes de los alumnos, un 17.67 por ciento estima que no es procedente realizar acciones para incidir sobre las actitudes personales de nuestros alumnos. Hace falta esperar que ellos las vayan cambiando por su cuenta, a la vista de lo que han estudiado, un 30.70 por ciento definiendo las competencias actitudinales y un 60 por ciento Haciendo ejercicios de juegos de simulación, estudio de casos, discusión sobre dilemas éticos,..., en el ámbito de las clases prácticas.



**Gráfico 32 Incidencia en las actitudes de los alumnos**

A la pregunta: ¿Qué opinión le merece la posibilidad de modificar el currículum fundamentado en la formación en competencias para la sustentabilidad en las materias propias de la formación docente?, el 64.65 por ciento contesta que es un proyecto necesario que se debería realizar, el 15.81 por ciento está de acuerdo siempre y cuando no represente un trabajo excesivo, un 8.84 por ciento declara que no tiene una opinión bien formada y un 9.77 por ciento piensa que ya se está haciendo.



**Gráfico 33 Posibilidad de modificar el currículum con competencias para la sustentabilidad**

Con la intención de valorar la percepción de los estudiantes en cuanto a su posición respecto a algunos temas que podrían ser considerados con carácter ético, se incluyó una tabla con algunos enunciados en los cuales, a través de una escala de valoración, ellos tendrían que indicar su grado de acuerdo o desacuerdo con los planteamientos realizados. En cuanto al enunciado: “Los docentes pueden profesar cualquier religión, ya que todas enseñan cosas buenas, pero en las escuelas deben respetar el principio de laicidad”, un 76.28 por ciento señaló estar totalmente de acuerdo, el 11.16 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 7.91 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 1.40 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y un 3.26 por ciento “Totalmente en desacuerdo”. Con esto se ratifica claramente el carácter laico de la educación pública, así como la importancia de la separación “Iglesia-Estado”.

En la frase: “No creo que sea malo que existan orientaciones sexuales diferentes (homosexualidad, lesbianismo, preferencia por el sexo opuesto)”, totalmente de acuerdo fue el 43.66 por ciento, 20.66 por ciento parcialmente de acuerdo, 15.49 por ciento ni de acuerdo ni en desacuerdo, 8.92 por ciento parcialmente en desacuerdo y 11.27 por ciento se manifestó en total desacuerdo. Se reconoce que al presente ítem le faltó precisión en cuanto al ejercicio de la sexualidad en relación a la profesión magisterial. Las respuestas anteriores pueden denotar la apertura de criterio en relación al tema de la equidad de género.

Con respecto a su percepción de los docentes en función a su posición como ente político activo, el enunciado fue: “Me gusta que los maestros puedan tener diferentes orientaciones políticas (derecha, izquierda, centro)”, obteniendo una calificación promedio de 4.00 indicando un cierto grado de apertura hacia la participación política de los docentes. El 43.93 por ciento contestó “Totalmente de acuerdo”, 24.30 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 22.90 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 5.61 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y un 3.27 por ciento “Totalmente en desacuerdo”.

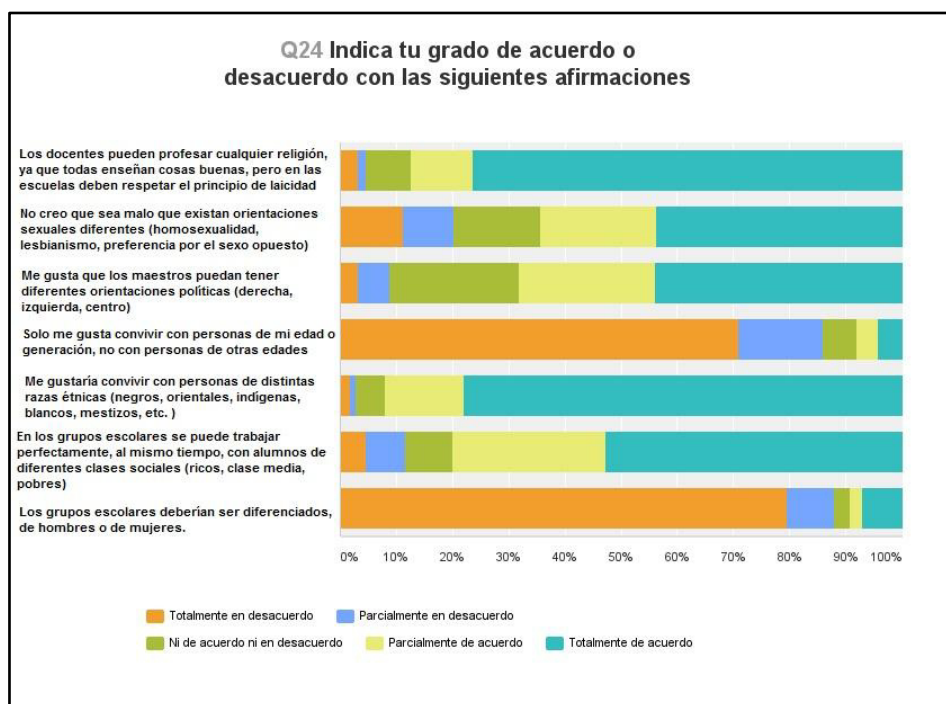
Para apreciar el grado de intención con respecto a los cambios generacionales se les cuestionó: “Solo me gusta convivir con personas de mi edad o generación, no con personas de otras edades” resultando un 71.03 por ciento totalmente en desacuerdo con la aseveración, 14.95 por ciento parcialmente en desacuerdo, 6.07 por ciento ni en acuerdo ni en desacuerdo, 3.74 por ciento en parcial desacuerdo y un 4.21 por ciento totalmente de acuerdo.

Para valorar tendencias racistas o xenofóbicas se enunció: “Me gustaría convivir con personas de distintas razas étnicas (negros, orientales, indígenas, blancos, mestizos, etc. )” a lo que respondieron 78.04 por ciento su total acuerdo, 14.02 por ciento parcial acuerdo, 5.14 por

ciento ni de acuerdo ni en desacuerdo, 0.93 por ciento parcial desacuerdo, y un 1.87 por ciento total desacuerdo. Infiriendo el profundo enraizamiento del mestizaje cultural de nuestra historia.

Ante el enunciado: “En los grupos escolares se puede trabajar perfectamente, al mismo tiempo, con alumnos de diferentes clases sociales (ricos, clase media, pobres)”, la escala de valores que se obtuvo señala el 52.80 por ciento en total acuerdo, 27.10 por ciento parcialmente de acuerdo, 8.41 por ciento ni de acuerdo ni en desacuerdo, 7.01 por ciento parcialmente en desacuerdo, y un 4.67 por ciento en total desacuerdo.

Asimismo, con el fin de percibir su posición con respecto a la equidad de género, la afirmación: “Los grupos escolares deberían ser diferenciados, de hombres o de mujeres” obtuvo un contundente 79.53 por ciento y 8.37 por ciento de total y parcial desacuerdo respectivamente, sólo un 2.79 por ciento de indecisión, un 6.98 por ciento y 2.33 por ciento de total y parcial acuerdo.



**Gráfico 34 Escala de valoración de temas con carácter ético**

En otro orden de ideas, con respecto a la idea que los estudiantes tienen de la visión institucional de la escuela normal, siendo ésta una de las variables importantes en la presente investigación, se interrogó respecto a las jornadas de observación y práctica docente que los normalistas realizan en escuelas de educación básica para el desarrollo de sus competencias docentes, sobre la manera en que se planifican y la forma en que se realizan las actividades en las escuelas primarias y/o jardines de niños, un tanto para evidenciar la congruencia con la que se trabaja su formación con relación al ejercicio docente apegado a la realidad cotidiana. Resultando una situación muy dividida ya que el 53.95 por ciento señala que “Sí” existen diferencias y un 46.05 por ciento contesta con un “No”.

Comentando, en el espacio que se generó con ese fin, situaciones con respecto a la diferencia en infraestructura, al equipamiento de las escuelas, al contexto escolar y social, o al tiempo de ejecución.

Respecto a la adecuación de lo planeado transcribo a continuación algunos comentarios:

*“Cuando nosotros realizamos una planeación pensamos que va nos va a resultar, pero hay muchos factores que puede que haga lo contrario, como el tiempo, el ruido, en pocas palabras no todo lo que se planea nos resulta y en el momento de la práctica se realizan adecuaciones”, “en torno a las habilidades del alumno, muchas veces estos por su contexto tienen problemas los cuales son tomamos en cuenta para nuestra planeación pero muchas veces y aun haciendo cambios, existe la posibilidad de tener dificultades en el aula”, o también, “Material exagerado no es necesario en el aula. Los tiempos y las actividades. No se manejan situaciones con padres de familia o procedentes de la escuela”.*

Este comentario final particularmente me parece importante resaltarlo ya que una dificultad es la relación que se realiza con padres de familia y con actividades relacionadas con la comunidad. Mismas que son necesarias en la formación del compromiso social de la profesión.

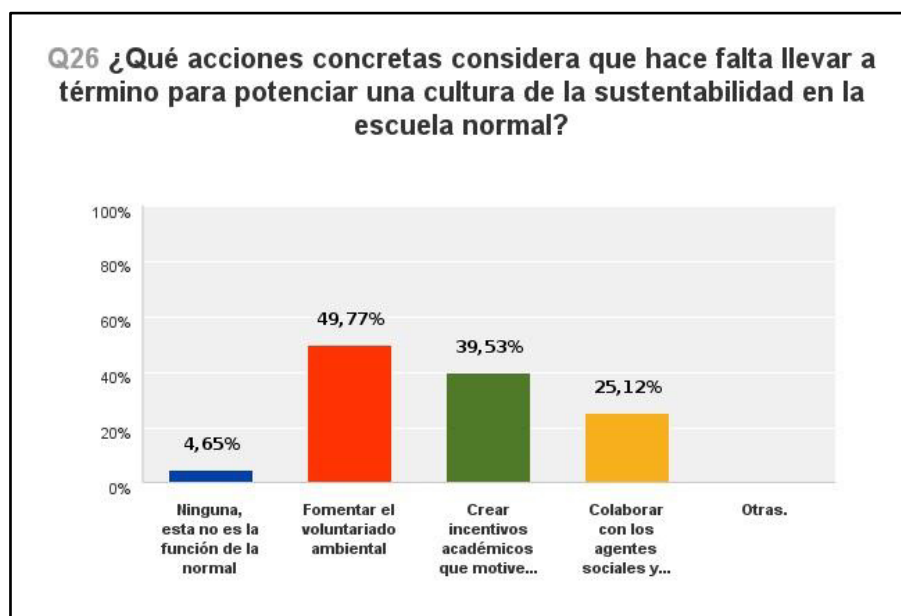


**Gráfico 35 Diferencias percibidas entre las Jornadas de Observación y Práctica Docente con las actividades de las escuelas primarias o jardines de niños donde las desarrollan**

#### 4.1.1.3. Variable “Formación docente”

Dentro del diseño de la encuesta se contempló lo referente a una cuarta variable, la formación docente en la que se postula la hipótesis “No estar formando convenientemente el ser social al que se aspira, ciudadano universal, ciudadano responsable, agente social participativo”, una primera cuestión en este punto fue: ¿Qué acciones concretas considera que hace falta llevar a término para potenciar una cultura de la sustentabilidad en la escuela normal?, obteniendo un 4.65 por ciento en la opción “A” que señala que no hay que hacer ninguna acción puesto que no es función de la escuela normal; la opción “B”, un 49.77 por ciento “Fomentar un voluntariado ambiental”; la “C”, 39.53 por ciento “Creando incentivos académicos que motiven las acciones proambientales; y un 25.12 por ciento, “Colaborar con los agentes sociales y económicos del municipio dentro del marco del Plan estratégico para el desarrollo sustentable” como opción “D”. Considerar una acción educativa como parte de un voluntariado parece indicar que existe una evidente falta de compromiso hacia la profesionalización de la formación como docente en función a un tema tan importante como la problemática medioambiental, asimismo, que solo una cuarta parte de los estudiantes se perciban como potenciales agentes sociales indica la falta de

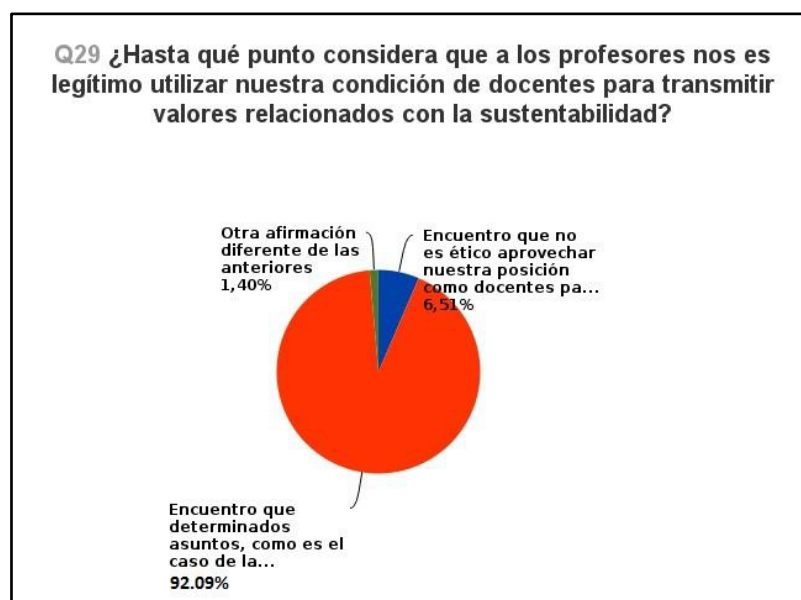
formación respecto a su participación ciudadana. Esto es grave aunque se tenga la creencia de realizar un ejercicio docente, tanto como maestros de educación primaria o preescolar, incidiendo profesionalmente en algún ámbito relacionado con el medio ambiente y el desarrollo sustentable como lo demuestra la encuesta cuando un 37.21 por ciento manifiesta que tiene mucha incidencia y un 46.51 por ciento señala que “Lo suficiente”, lo cual refuerza la idea de la falta de formación con una conciencia social sustentable.



**Gráfico 36 Acciones para potenciar una cultura de la sustentabilidad en la ENMFM**

En cuanto a su percepción como futuros profesores respecto a la legitimación de la transmisión de valores relacionados con la sustentabilidad al contestar un 92.09 por ciento la opción: “Encuentro que determinados asuntos, como es el caso de la sustentabilidad, tienen tanta relevancia que, en cuanto que están relacionados con los valores morales, debemos ser activos y no pasivos cuando los tratamos dentro de las aulas (violencia, respeto, solidaridad, cuidado por el medio ambiente...), un 6.51 por ciento “Encuentro que no es ético aprovechar nuestra posición como docentes para transmitir nuestros valores a los estudiantes”, y sólo el 1.40 por ciento con otra afirmación diferente a las anteriores. Lo cual indica una tendencia de intencionalidad hacia el tema.





**Gráfico 37 Legitimación para transmitir valores de la sustentabilidad por los profesores**

Al cuestionarlos sobre si ¿Participaría en cursos, encuentros, seminarios, jornadas, etc., dirigidos a favorecer la sustentabilidad social en el desarrollo curricular en la escuela normal? el 80.47 por ciento contesta que “Sí” y el 19.53 por ciento que “No”. De éstos últimos, el 81.40 por ciento refiere a la disponibilidad de tiempo como causa de su respuesta negativa, otras respuestas refieren la falta de organización, que no son atractivos o que son utilizados solo para resaltar las actividades de la institución frente a la secretaría de educación, y un 16.28 por ciento comentan la necesidad de insertarlos dentro del mapa curricular de las licenciaturas, lo cual da fuerza a la opinión de la modificación de los planes y programas de estudio para que introduzcan esta temática dentro de la formación de profesores.



**Gráfico 38 Participación en actividades para favorecer la sustentabilidad social**

Cuando se trabaja los aspectos de sustentabilidad social, evidentemente se hace referencia a la libertad, democracia, un adecuado nivel de vida de la población, niveles satisfactorios de educación, capacitación y concientización, equidad de género, respeto a la diversidad cultural de las personas y comunidades, garantía de trabajos dignos y estables, descentralización de la toma de decisiones, a la solidaridad social, entre otros. Construcciones sociales que han permitido la convivencia humana y que por diferentes medios y acciones se promueven entre los integrantes de todo grupo social.

En la encuesta aplicada a estudiantes en formación docente se les cuestionó sobre si cree que se han promovido en él, acciones que desarrollen aspectos de sustentabilidad social. Se realizó a través de una escala de valores en la cual ponderarían con “Nada”, “Poco”, “Suficiente” y “Mucho” las acciones que la escuela normal haya realizado para desarrollar estos aspectos en ellos.

Los resultados son: En cuanto al aspecto “Democracia”, un 57.01 por ciento perciben “nada” y “poco” ha realizado la escuela para fomentar dicho atributo, 32.71 por ciento que lo

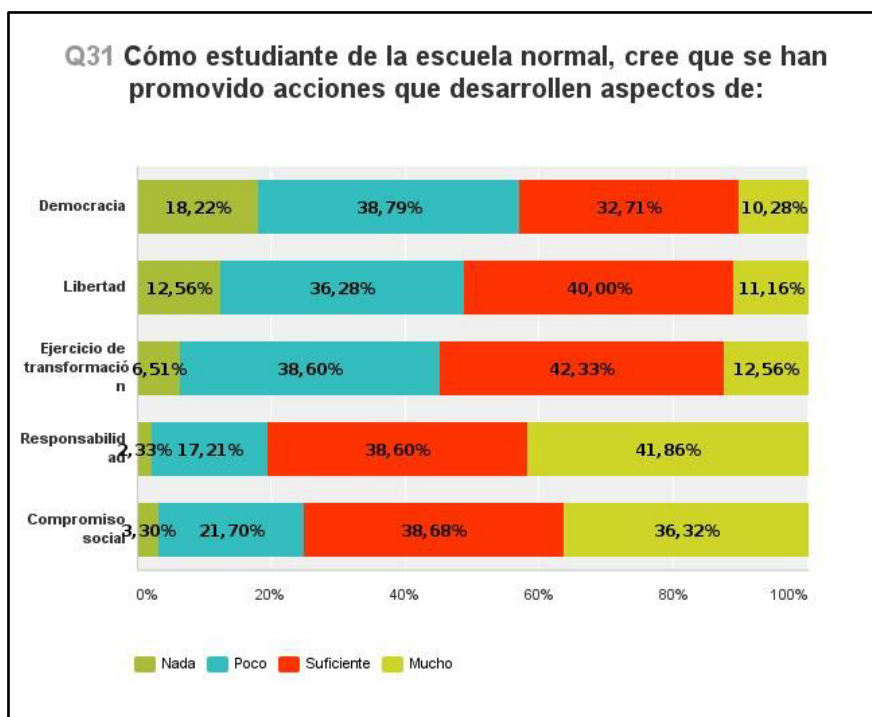
“suficiente” y un 10.28 por ciento manifiesta que “mucho”. Respecto a la “Libertad”, 12.56 por ciento menciona que “Nada”, 36.28 por ciento que “Poco”, 40.00 por ciento “Suficiente” y un 11.16 por ciento que “Mucho”.

Referente al “Ejercicio de transformación”, las respuestas fueron 45.11 por ciento “nada” y “poco”, 42.33 por ciento “suficiente” y 12.56 por ciento “mucho”. En función al desarrollo de la “Responsabilidad”, los estudiantes enuncian 2.33 por ciento “nada”, 17.21 por ciento “poco”, 38.60 por ciento, “suficiente” y 41.86 por ciento “mucho”.

Y por último, en relación a promover su “Compromiso social”, se observa un 75 por ciento que considera que “suficiente” y “mucho” contra un 21.70 por ciento y 3.30 por ciento que mencionan “poco” y “nada” respectivamente.

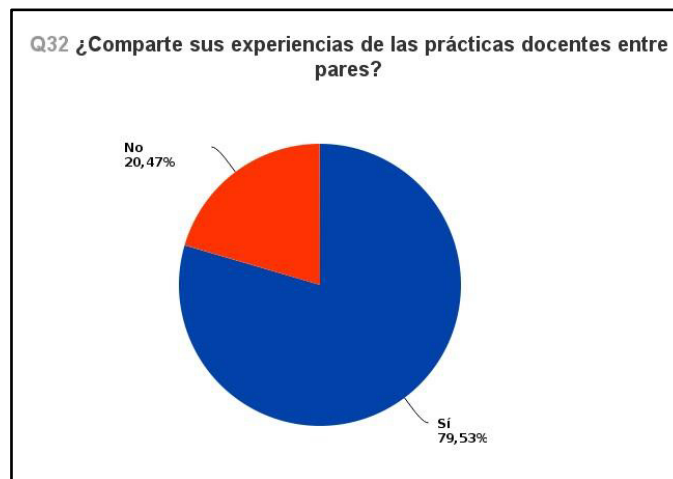
Sobre los datos expresados en el cuestionamiento anterior, la inquietud sobreviene tanto en los aspectos de “Democracia” como el de “Libertad” por la trascendencia que representa la futura labor docente de los estudiantes normalistas en función al desarrollo de estos aspectos dado que, no solo se requiere la conceptualización de los temas, sino las actitudes necesarias para desarrollarse como seres libres y democráticos, que a su vez incidan en las competencias de los alumnos de educación básica que habrán de formar. La práctica de ejercicios que conduzcan a la concientización de formas de vida democráticos, no solo desde el punto de vista electoral evidentemente, sino como parte de la cotidianidad de los individuos, repercutirá en la construcción de una sociedad más sustentable desde el punto de vista social. Algunos comentarios expresados demuestran dicha preocupación: *“En la normal no promueven la democracia, porque nunca puedes opinar sólo te dan órdenes y las tienes que acatar”, “La escuela normal solo ve por sus intereses y no el de los alumnos. Son muy discriminantes e irresponsables. Nadie sabe ni lo que hace y afectan mucho a los alumnos académicamente”, “Hace falta un currículo con mayor impacto en el ejercicio de transformación social, no solo en la sustentabilidad, sino en muchos*

otros aspectos políticos, sociales y económicos del país, recordemos que desde la escuela se puede transformar a una sociedad”.



**Gráfico 39** Percepción de los estudiantes sobre la promoción de temas sobre su formación social

Ante el cuestionamiento sobre si comparte sus experiencias docentes entre pares, un 79.53 por ciento menciona que “Sí” y un 20.47 por ciento que “No”. Agregando en el espacio para comentarios los que contestaron afirmativamente que lo hacen en los espacios institucionales diseñados para tal efecto en un 86.67 por ciento así como el 16,19 por ciento afirma que lo realiza por medio de conversaciones informales.



**Gráfico 40 Intercambio de experiencias docentes**

¿Conoce algún programa o experiencia relacionados con la educación para el desarrollo sustentable? Es otra cuestión incluida en la encuesta que denota la necesidad de establecer condiciones curriculares que permita a los estudiantes en formación docente desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes hacia la sustentabilidad ya que las respuestas indican que un 88.84 por ciento afirman que “No”. Aunque el 71.73 por ciento estaría interesado en tener información para reorientar la docencia teniendo cuenta el enfoque hacia la sustentabilidad. Solo el 11.16 por ciento de los encuestados afirma conocer o tener alguna experiencia referente al tema.



**Gráfico 41 Conocimiento de programas o experiencias relacionadas con el desarrollo sustentable**

#### 4.1.1.4. Variable “Responsabilidad y compromiso social del docente”

Con el propósito de obtener información sobre ésta variable, la encuesta a los estudiantes en formación de la ENMFM contempló una serie de cuestiones. A continuación se presentan los resultados. Para valorar su percepción en cuanto a algunas actividades cotidianas se solicitó por medio de una escala de valores que manifestaran su grado de acuerdo respecto a algunas afirmaciones, la primera de ellas fue: “Mi pareja tiene el mismo derecho que yo a decidir sobre los gastos en la familia” el 77.73 por ciento mostró estar “Totalmente de acuerdo”, 15.64 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 2.37 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 0.95 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y 3.32 por ciento “Totalmente en desacuerdo”. Lo cual indica que tres cuartas partes de los estudiantes tienen una clara tendencia a identificarse con la equidad de género que culturalmente es más congruente con una postura con tendencia hacia la sustentabilidad social.

En la afirmación: “En el trabajo, trato a todos mis compañeros como mis iguales sin importar si son o no mis subalternos” las respuestas fueron 68.08 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 21.60 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 1.88 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 3.76 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y 4.69 por ciento “Totalmente en desacuerdo”. Aunque la tendencia parece denotar una inclinación hacia la igualdad o hacia una gestión escolar horizontalizada parece indicar una falta de reconocimiento a figuras de liderazgo existente en todo grupo social necesario para el buen funcionamiento del mismo.

“En mi casa, los niños tienen el mismo derecho que los adultos a tomar decisiones importantes para la familia”, en este enunciado dieron respuestas según la escala de valores muy similares, el 22.54 por ciento dijo estar “Totalmente de acuerdo”, el 39.44 por ciento señala estar

“Parcialmente de acuerdo”, 12.21 por ciento se manifestó “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 17.84 por ciento marcó “Parcialmente en desacuerdo” y 7.98 por ciento “Totalmente en desacuerdo”. Al parecer lo dividida de estas, identifica una falta de maduración en el proceso cognitivo y de formación valoral en los niños lo cual impide participar abiertamente en las decisiones importantes que se toman en una familia.

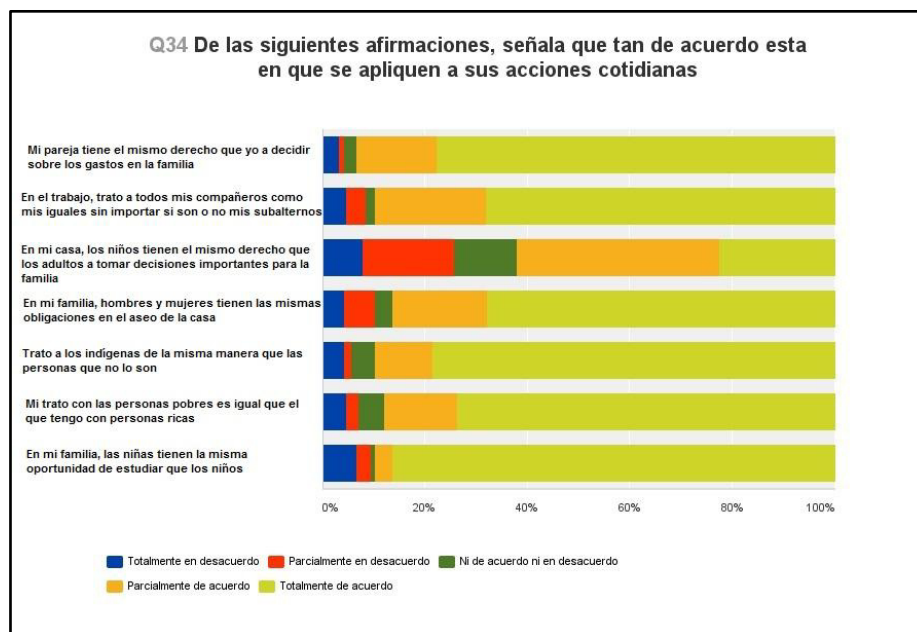
En el enunciado “En mi familia, hombres y mujeres tienen las mismas obligaciones en el aseo de la casa”, los porcentajes fueron 67.92 por ciento, 18.40 por ciento, 3.30 por ciento, 6.13 por ciento y 4.25 por ciento a “Totalmente de acuerdo”, “Parcialmente de acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” respectivamente. Reafirma que existe una tendencia muy marcada hacia la cultura de la equidad de género.

Referente al tema de la discriminación étnica, se afirmó: “Trato a los indígenas de la misma manera que las personas que no lo son”, obteniendo un 89.67 por ciento juntando los Total y parcialmente de acuerdo y el restante 10.33 por ciento en las otras escalas.

La afirmación: “Mi trato con las personas pobres es igual que el que tengo con personas ricas” recibió un 73.71 por ciento y 14.08 por ciento en las postura de “Totalmente de acuerdo y “Parcialmente de acuerdo”, 5.16 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 7.04 por ciento en Total o parcial desacuerdo. Se percibe un grado de conciencia hacia el reconocimiento sobre la desigualdad económica y la forma de trato social entre personas como iguales.

Con la finalidad de valorar su posición en cuanto al tema del “Machismo” culturalmente marcado entre nuestra sociedad, se les propuso la siguiente afirmación: “En mi familia, las niñas tienen la misma oportunidad de estudiar que los niños”, contestando un 86.32 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 3.30 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 0.94 por ciento “Ni de

acuerdo ni en desacuerdo”, 2.86 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y un 6.60 por ciento “Totalmente en desacuerdo”. Se manifiesta una tendencia al respeto de las niñas y niños por igual a la preparación básica.



**Gráfico 42 Escala de valores relacionada con temas de cotidianidad social**

Se solicitó que de manera abierta definieran “participación social”. Se realizó una categorización de nueve grupos. La que reunió un 39.91 por ciento de las respuestas se categorizó como “Repite Participación Social”, aquellos que solo incluyeron en su escrito estas palabras sin lograr definir de manera coherente lo solicitado; el hecho que cuatro de cada diez encuestados es un indicativo de la falta de conceptualización del tema. Un 36.15 por ciento se ajustan a la categoría “Acciones con impacto en la comunidad”, se agruparon aquellas respuestas que tomaron en cuenta la toma de decisiones en problemas de una comunidad y la forma de solucionarlas a través de acciones para ello. Solo un 13.15 por ciento contestaron que la participación social es considerada como un “Derecho de la ciudadanía” indica un desconocimiento desde el marco jurídico legal y por lo tanto, una falta de conocimiento sobre el tema. Un 5.16 por ciento de los encuestados relacionaron la pregunta con la “Participación Social



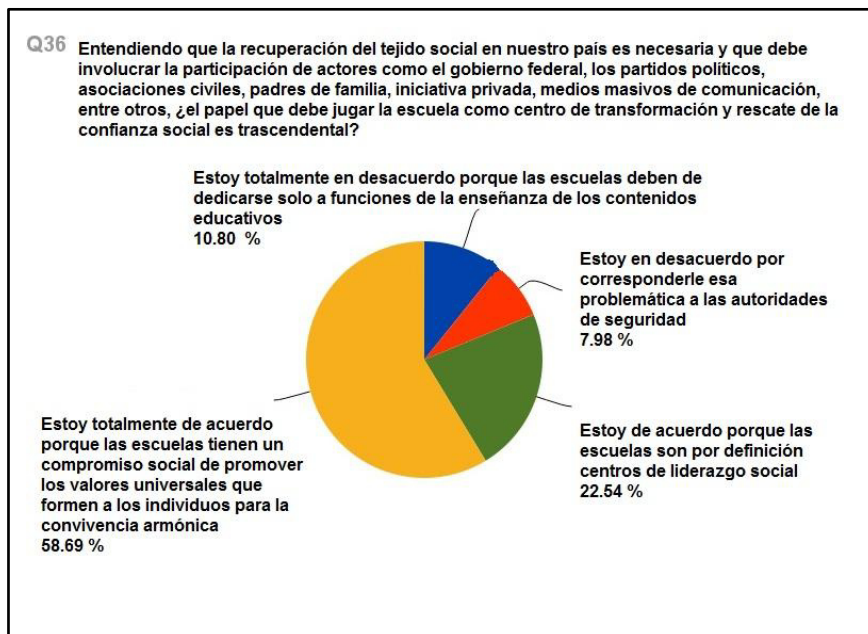
en la educación” señalando las actividades que realizan los padres de familia dentro de los centros escolares. En otras categorías que se manifiestan encontramos que el 7.98 por ciento manifiesta su posición referente a las “Tomas de decisión”, un 3.76 por ciento a “trabajo en equipo”, el 2.82 por ciento señala definiciones que se inclinan hacia un aspecto del “individualismo” de la participación social, el 1.88 por ciento lo relaciona con la capacidad de “Diálogo” y un 2.35 por ciento no emitió ninguna opinión.

CATEGORÍA	PORCENTAJE
<a href="#">Acciones impacto comunidad</a>	36,15%
<a href="#">Derecho de la ciudadanía</a>	13,15%
<a href="#">Dialogo</a>	1,88%
<a href="#">Individualismo</a>	2,82%
<a href="#">PSE Acción de los Padres</a>	5,16%
<a href="#">Repite PS</a>	39,91%
<a href="#">Toma de decisiones</a>	7,98%
<a href="#">Trabajo en equipo</a>	3,76%
<a href="#">No contesto</a>	2,35%
Total	100%

**Gráfico 43 Categorización de las respuestas sobre “Participación social”**

Se incorporó una cuestión sobre: Entendiendo que la recuperación del tejido social en nuestro país es necesaria y que debe involucrar la participación de actores como el gobierno federal, los partidos políticos, asociaciones civiles, padres de familia, iniciativa privada, medios masivos de comunicación, entre otros, ¿el papel que debe jugar la escuela como centro de transformación y rescate de la confianza social es trascendental?, se les presentaron cuatro opciones, con los siguientes resultados: Opción A) Estoy totalmente en desacuerdo porque las escuelas deben de dedicarse solo a funciones de la enseñanza de los contenidos educativos, con un 10.80 por ciento , Opción B) Estoy en desacuerdo por corresponderle esa problemática a las autoridades de seguridad, 7.98 por ciento, Opción C) Estoy de acuerdo porque las escuelas son por definición centros de liderazgo social, 22.54 por ciento y Opción D) Estoy totalmente de acuerdo porque las escuelas tienen un compromiso social de promover los valores universales

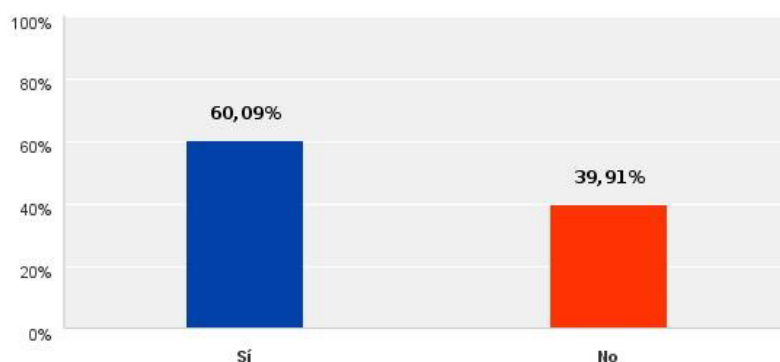
que formen a los individuos para la convivencia armónica, 58.69 por ciento. Se reconoce entonces, la parte que corresponde a una función elemental de las instituciones educativas de educación básica como factores que promueven un compromiso y liderazgo en la sociedad.



**Gráfico 44** Papel de la escuela como centro de transformación y rescate de la confianza social

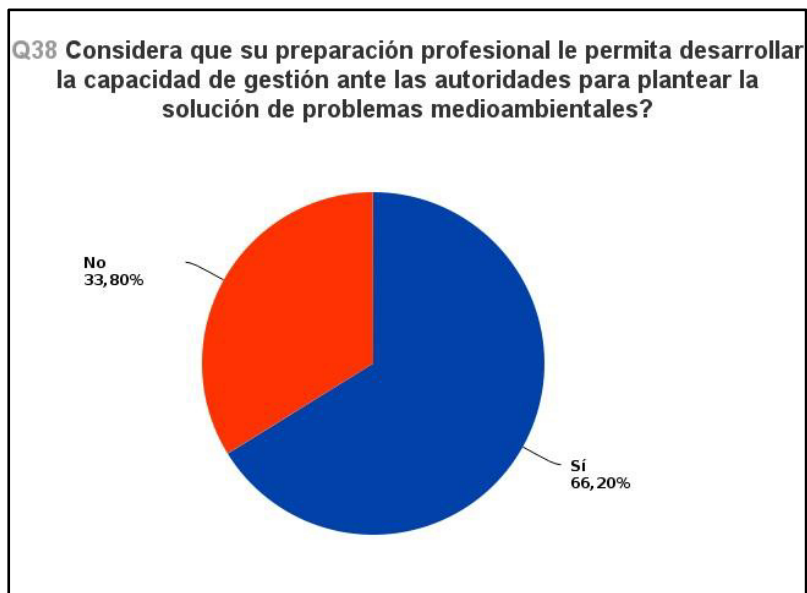
En la encuesta se incluyó la pregunta: En sus prácticas docentes, ¿Promueve procesos que permiten la participación en la resolución de conflictos ambientales?, con la finalidad de conocer las actividades que realizan en este rubro. Las respuestas indican muy poco trabajo en relación a ello, un 60.09 por ciento señala que “Sí” y un 39.91 por ciento que “No”. Los que lo hacen comentan que siguen los programas de la SEP y dando consejos y sugerencias sobre el cuidado del medio ambiente sobretodo el tema del reciclaje.

**Q37 En sus practicas docentes, ¿Promueve procesos que permiten la participación en la resolución de conflictos ambientales?**



**Gráfico 45 Participación en la resolución de conflictos ambientales**

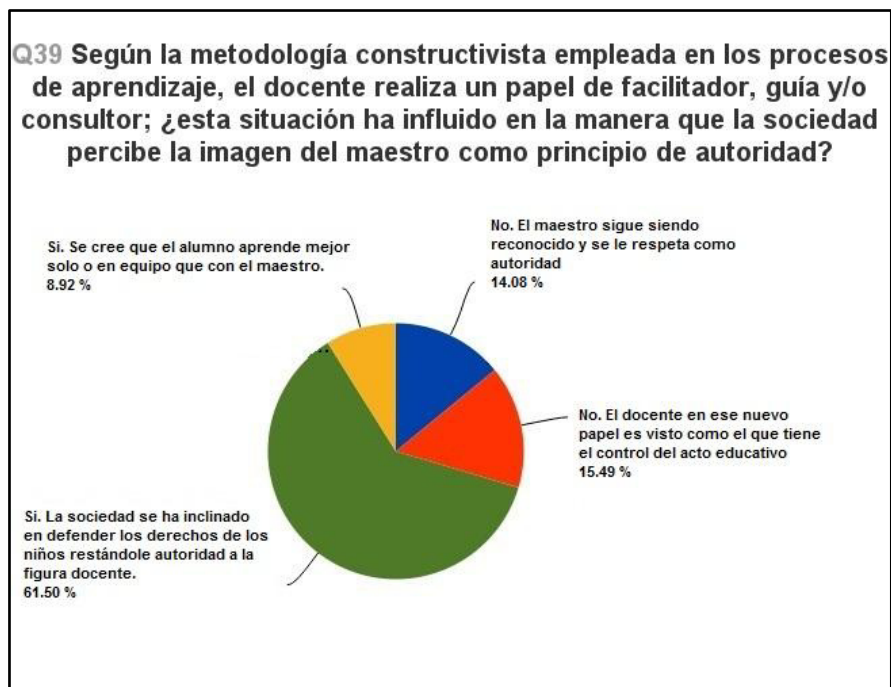
Entendiendo que las actividades que se realizan dentro de las escuelas tienen que estar de acuerdo con los programas de la Secretaría de Educación y que algunos se desarrollan al interior de los centros de trabajo, hay algunas actividades que las escuelas no pueden emprenderlas por sí mismas, necesitan el apoyo de las instancias gubernamentales o de algunas empresas particulares, para lo cual se debe solicitar su intervención, ante esto, se les cuestionó a los estudiantes en formación sobre si Considera que su preparación profesional le permita desarrollar la capacidad de gestión ante las autoridades para plantear la solución de problemas medioambientales? Teniendo una respuesta que “Sí” en un 66.20 por ciento y un 33.80 por ciento que “No”. Evidentemente que lo ideal sería que el total desarrollara la capacidad de gestión para intervenir en la solución de cualquier problemática.



**Gráfico 46 Capacidad de gestión de los encuestados**

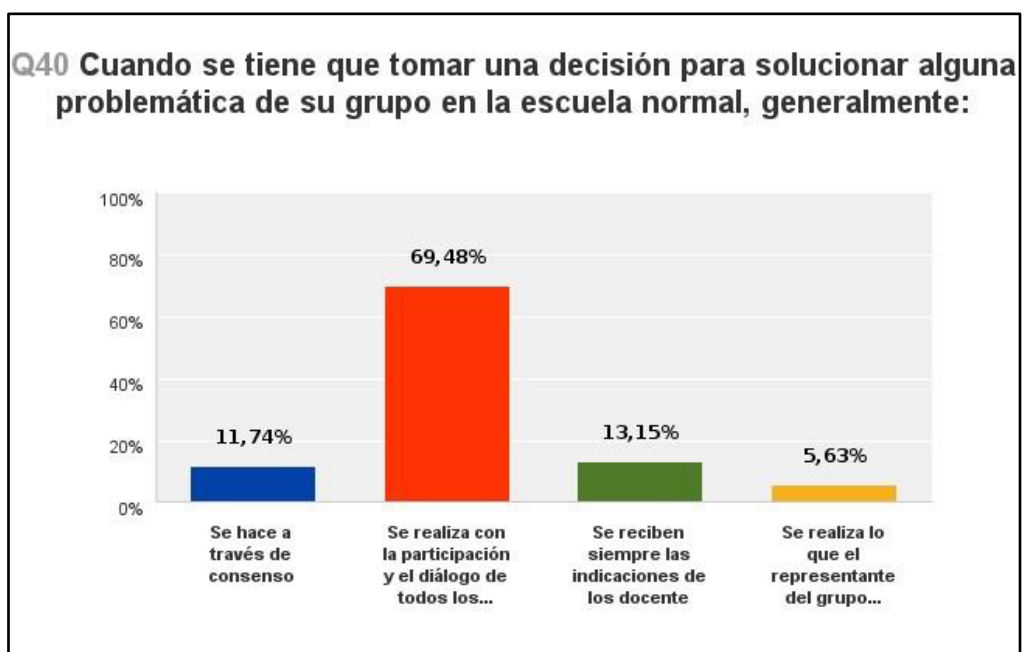
Una parte importante que corresponde al compromiso social de los docentes es la interiorización por parte de los alumnos del sistema de normas, reglas, valores y actitudes que se pretende que éstos adquieran, entre ellos, el reconocimiento de la autoridad como un elemento que permite seguir un orden social en los diferentes escenarios en que toda persona interactúa, dentro del cual, la figura del maestro ha jugado un papel importante. Ante la tendencia observada en el trabajo docente de la disminución o cambio de la imagen de autoridad de los profesores, se les preguntó a los estudiantes en formación sobre su papel dentro de los procesos metodológicos programados por las instancias educativas, la cuestión fue: Según la metodología constructivista empleada en los procesos de aprendizaje, el docente realiza un papel de facilitador, guía y/o consultor; ¿esta situación ha influido en la manera que la sociedad percibe la imagen del maestro como principio de autoridad?. Sólo el 14.08 por ciento contestó la opción “No. El maestro sigue siendo reconocido y se le respeta como autoridad”, el 15.49 por ciento optó por “No. El docente en ese nuevo papel es visto como el que tiene el control del acto educativo”, el 8.92 por ciento señala que “Si. Se cree que el alumno aprende mejor solo o en equipo que con el maestro” y un alto porcentaje, el 61.50 por ciento afirma que “Si. La sociedad se ha inclinado en defender los

derechos de los niños restándole autoridad a la figura docente”. Ésta última opción, donde seis de cada diez docentes sienten menoscabada su autoridad es un indicador que permite observar la transformación social en función a la falta de reconocimiento de la autoridad como elemento que permite poner un orden social a nivel educativo, que posteriormente impactará a nivel familiar, comunitario y social.



**Gráfico 47 Percepción de la imagen del maestro como autoridad**

Por otra parte, respecto a la forma en que ellos, como estudiantes solucionan sus problemas, se les interrogó: Cuando se tiene que tomar una decisión para solucionar alguna problemática de su grupo en la escuela normal, generalmente: Opción A) Se hace a través de consenso con un 11.74 por ciento; Opción B) Se realiza con la participación y el diálogo de todos los integrantes del grupo, un 69.48 por ciento; Opción C) Se reciben siempre las indicaciones de los docente, un 13.15 por ciento y la Opción D) Se realiza lo que el representante del grupo considera, un 5.63 por ciento.



**Gráfico 48 Formas de solucionar problemas como estudiante normalista**

A la cuestión: La solución de los problemas colectivos que afrontan los estudiantes normalistas se realizan por medio de las estructuras institucionales de la organización estudiantil (mesa directiva de la sociedad de alumnos, consejo de representantes,) considerando, a través de los canales de diálogo, las opiniones de todo el estudiantado: el grado de acuerdo manifestado fue: “Totalmente de acuerdo”, un 17.37 por ciento; “De acuerdo”, 55.40 por ciento, “En desacuerdo”, 15.49 por ciento y “Totalmente en desacuerdo” 11.74 por ciento. Aunque cabe aclarar que en los últimos veinte años no ha habido proceso de elección de estructuras estudiantiles como mesas directivas estudiantiles o consejo de representantes. Si lo mencionan es porque sólo funciona la elección de representantes de grupo prácticamente utilizados como “mensajeros” por parte de la administración escolar. Tal como lo escriben en la parte que corresponde a comentarios: *“No existe la organización estudiantil y si la hay no se le ha mencionado a los alumnos, bueno en relación a mis compañeras ni ellas ni yo conocemos alguna sociedad de alumnos, quizá de representantes pero hace mucha falta el apoyo a la sociedad de alumnos”*.

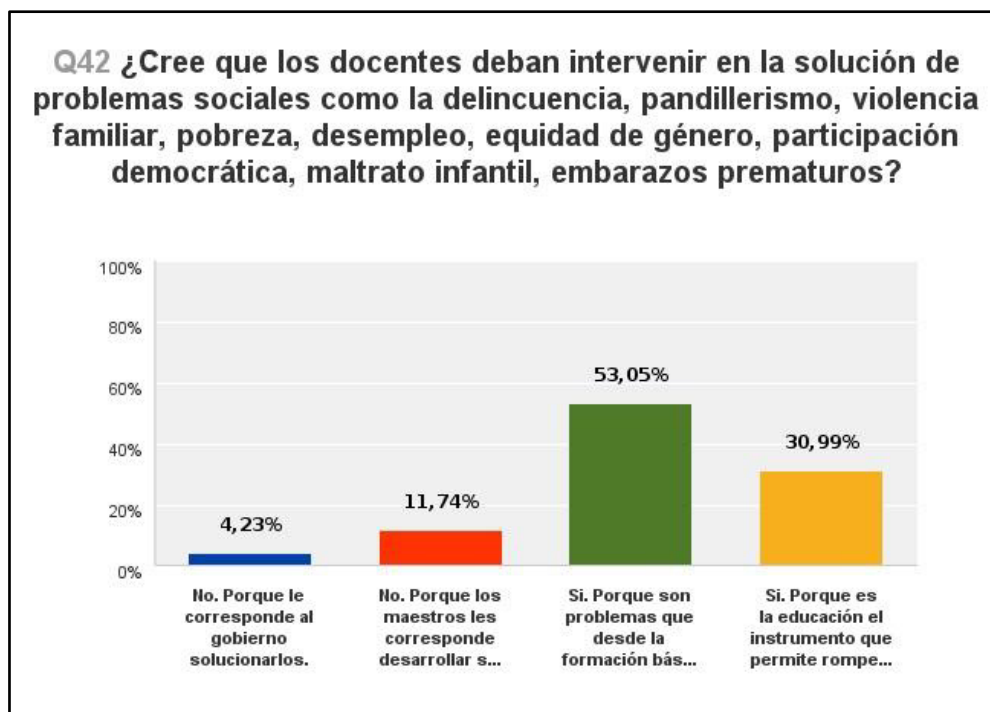
**Q41 La solución de los problemas colectivos que afrontan los estudiantes normalistas se realizan por medio de las estructuras institucionales de la organización estudiantil (mesa directiva de la sociedad de alumnos, consejo de representantes,) considerando, a través de los canales de diálogo, las opiniones de todo el estudiantado:**



**Gráfico 49 Solución de problemas colectivos a través de las estructuras de organización estudiantil**

En otra cuestión, ¿Cree que los docentes deban intervenir en la solución de problemas sociales como la delincuencia, pandillerismo, violencia familiar, pobreza, desempleo, equidad de género, participación democrática, maltrato infantil, embarazos prematuros?, las opciones tuvieron los siguientes porcentajes: “No. Porque le corresponde al gobierno solucionarlos” un 4.23 por ciento, “No. Porque los maestros les corresponde desarrollar su trabajo según los planes y programas de estudio”, 11.74 por ciento, “Si. Porque son problemas que desde la formación básica deben atenderse de manera preventiva”, un 53.05 por ciento y un 30.99 por ciento “Si. Porque la educación es el instrumento que permite romper los círculos viciosos que existen en la sociedad y corresponde a los docentes enfrentarlos”, lo cual establece que a pesar de reconocer que existen fallas en su formación, existe una clara tendencia hacia el reconocimiento del compromiso social del magisterio, al menos en términos de prevención. Sin embargo, dentro de los comentarios abiertos en cuanto a esta cuestión surgen algunos que manifiestan la manera en que se desvaloriza la labor docente por parte de los padres de familia; esto, evidentemente tiene

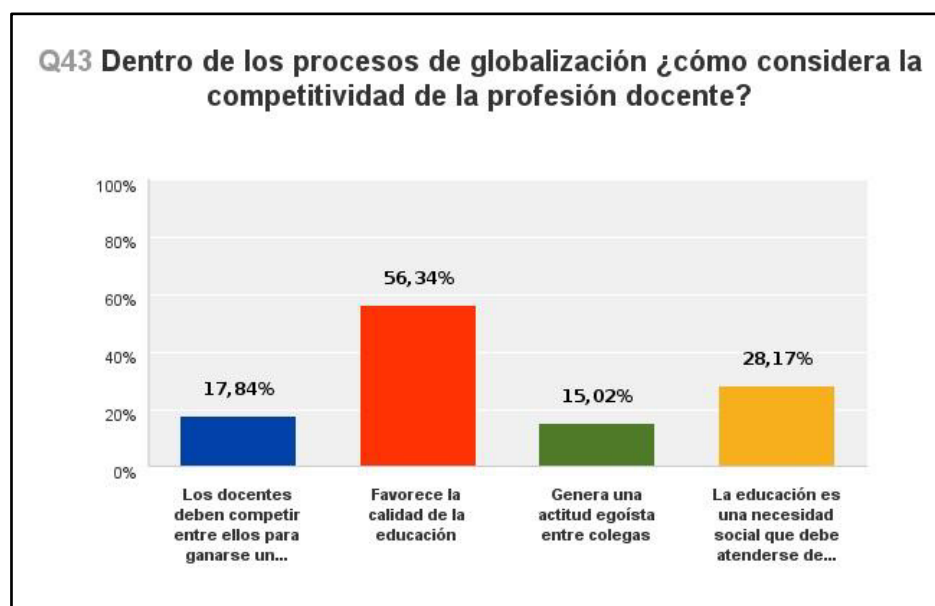
relación con la imagen de autoridad que el maestro representa y la pérdida de la misma, lo cual indica que aunque haya compromiso por parte del enseñante, el contexto la demerita.



**Gráfico 50 Percepción sobre la intervención de los maestros en la solución de problemas sociales**

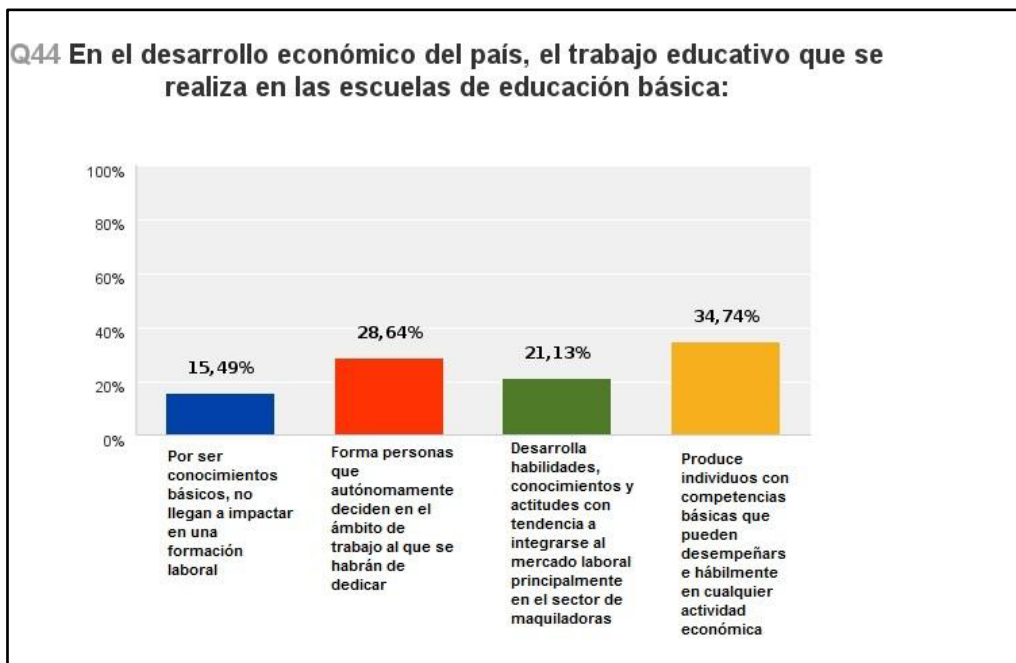
Al interrogarles entorno a los proceso de globalización, ¿cómo considera la competitividad de la profesión docente? El 56.34 por ciento de los encuestados toma la opción de “Favorece la calidad de la educación”, el 17.84 por ciento señala que “Los docentes deben competir entre ellos para ganarse un puesto o subir de categoría”, un 15.02 por ciento optan por “Genera una actitud egoísta entre colegas”, respuestas que manifiestan un problema dentro de los procesos educativos ya que uno de tres docentes perciben a la competitividad como un aspecto egocéntrico que genera una rivalidad interna y por último, aún más grave, el hecho que menos de un tercio, sólo el 28.17 por ciento entienda que “La educación es una necesidad social que debe atenderse de manera equitativa” es indicador de la tendencia desocializadora que las políticas neoliberales imponen en el sistema educativo.





**Gráfico 51 Competitividad de la profesión docente según los estudiantes en formación docente**

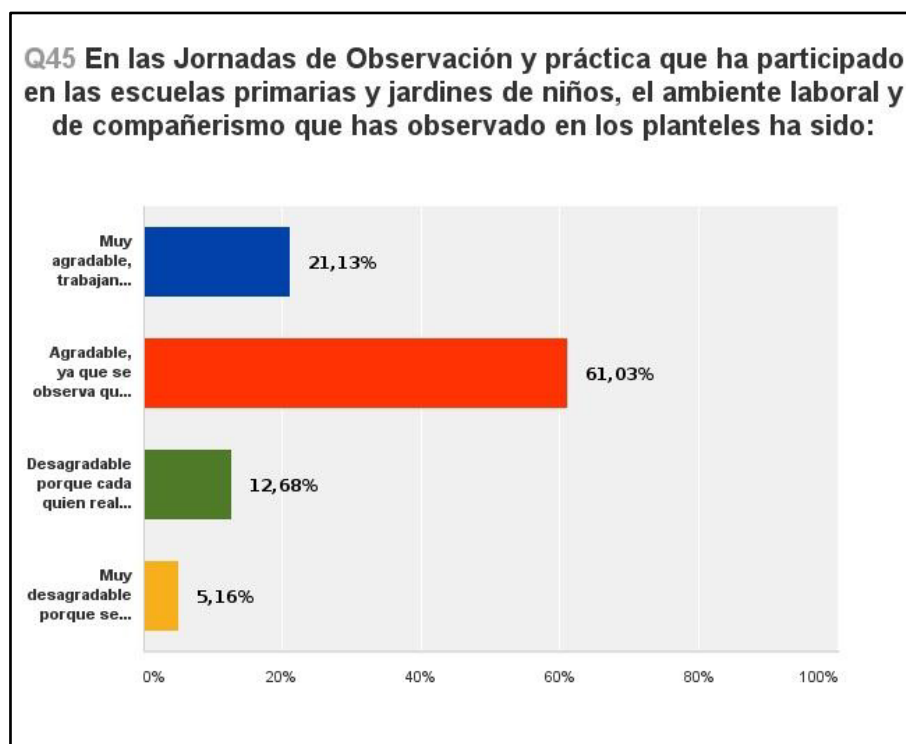
En otro cuestionamiento cuyo propósito es percibir la forma en que los estudiantes en formación docente entienden su labor en cuanto a la influencia que tiene el trabajo que se realiza en las escuelas de educación básica en el desarrollo económico del país, los encuestados prefirieron en orden de mayor a menor porcentaje las siguientes opciones: Un 34.74 por ciento “Produce individuos con competencias básicas que pueden desempeñarse hábilmente en cualquier actividad económica”, el 28.64 por ciento menciona que “Forma personas que autónomamente deciden en el ámbito de trabajo al que se habrán de dedicar”, 21.13 por ciento “Desarrolla habilidades, conocimientos y actitudes con tendencia a integrarse al mercado laboral principalmente en el sector de maquiladoras” y un 15.49 por ciento “Por ser conocimientos básicos, no llegan a impactar en una formación laboral”, lo cual sugiere que no está lo suficientemente clara la manera en que los conocimientos básicos adquiridos durante su estancia en el sistema educativo nacional impacta en el aparato productivo del país. Menos aún se puede entender que la inversión realizada en educación es utilizada, de manera casi “gratuita” por las empresas sin retribuir ni un centavo al aparato educativo oficial.



**Gráfico 52 Influencia que tiene el trabajo que se realiza en las escuelas de educación básica en el desarrollo económico del país**

En la formación de docentes, una de las líneas que tiene mayor impacto en los estudiantes es la de “Acercamiento a la Práctica Docente”, dentro de ella, las “Jornadas de Observación y Práctica Docentes” posibilitan que los estudiantes realicen observaciones directas en las escuelas de educación básica que se les asignan con dicho propósito. Razón por la cual, el cuestionamiento siguiente se diseñó para obtener información respecto al ambiente laboral y de compañerismo que distinguen los alumnos normalistas dentro de las escuelas primarias y jardines de niños en las que participan en las referidas “jornadas”. Las opciones de respuesta y sus porcentajes obtenidos en la encuesta son los siguientes: “Muy agradable, trabajan todos de acuerdo con el liderazgo de los directivos” 21.13 por ciento, “Agradable, ya que se observa que realizan de manera adecuada su trabajo sin complicaciones” 61.03 por ciento, “Desagradable porque cada quien realiza su trabajo sin importar y/o apoyar las acciones de los demás” 12.68 por ciento, y “Muy desagradable porque se percibe conflictos entre los docente y el directivo, o entre ellos. Genera un ambiente de incertidumbre” 5.16 por ciento. Como se observa, más del 80 por ciento refieren que el ambiente laboral es muy agradable o agradable, sin embargo, en el espacio de comentarios se encontró el

siguiente: “no he visto un real interés por el aprendizaje y educación de los alumnos, más bien es un egoísmo total y la intención por parte de los docentes por ganar más haciendo menos, y sin meterse en problemas”, el cual denota la dinámica lograda por las políticas públicas como el “Programa de Carrera Magisterial” de corte neoliberal como ya lo hemos mencionado, que ha impulsado que los docentes se preocupen más en la forma de mejorar salarialmente, compitiendo egoístamente entre ellos, sin importar la calidad de la educación.



**Gráfico 53 Ambiente laboral y de compañerismo observado por los estudiantes normalistas en las Jornadas de Observación y Práctica Docente**

En esta misma línea de “Observación y Práctica docente”, se les interrogó sobre ¿Cómo considera que se encuentran las relaciones entre las escuelas y la comunidad?, obteniendo un 17.84 por ciento de “Reconocimiento”, 74.18 por ciento de “Cordialidad”, 15.96 por ciento de “Apatía” y 3.76 por ciento de “Descrédito”. Lo cual indica, desde la visión de los normalistas encuestados, que no existen problemas institucionales entre padres de familia y docentes, comentando que se perciben como “neutrales” lo que sugiere que no hay intervención ni positiva

ni negativa, confirmando con ello, una falta de participación social de la comunidad. Y el bajo porcentaje en el “descrédito” hacia el trabajo docente sugiere que las campañas orquestadas desde los medios masivos de información no han tenido impacto en el ánimo social respecto a la labor de los profesores.



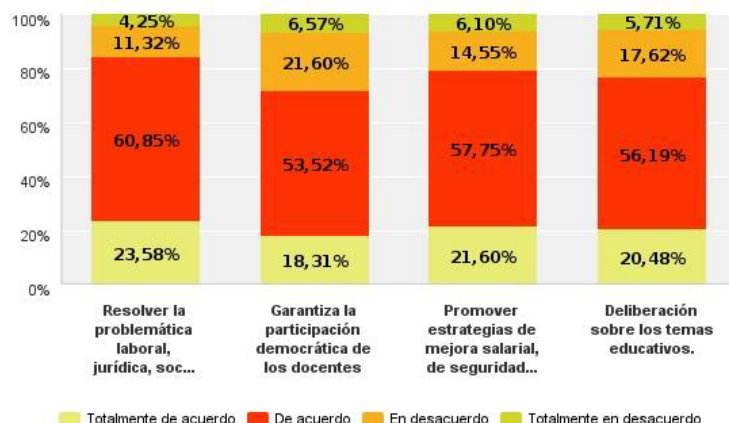
**Gráfico 54 Relaciones entre los centros educativos y la comunidad según los estudiantes en formación**

Otra figura que se consideró muy importante para la construcción de la conciencia social de los docentes en formación es “El Sindicato de Maestros”, que por su trayectoria política, sus prácticas socioeducativas, participación democrática, jurídica y laboral han hecho que los estudiantes, una vez egresados, se integren a él y consigan las prestaciones que el magisterio ha obtenido a lo largo de años de lucha sindical. Se incorporó esta cuestión con la finalidad apreciar el impacto que han tenido en su formación los contenidos temáticos introducidos en los Planes y Programas de estudio (LEP 1997, LPP 1999) respecto al sindicato, ya que éstos, sugieren que la organización sindical ha sido la culpable de la mayor parte de la problemática educativa por la que atraviesa nuestro país en las últimas décadas. El planteamiento de la cuestión se hizo por medio de una tabla estimativa en la que se proponen una serie de enunciados sobre las

actividades del sindicato en las cuales se contesta sobre el grado de acuerdo o desacuerdo que se tienen sobre las mismas. Las respuestas indican frente al enunciado, “El sindicato de maestros es una organización social que busca: “Resolver la problemática laboral, jurídica, social de sus agremiados” 23.58 por ciento Totalmente de acuerdo, 60.85 por ciento de acuerdo, 11.32 por ciento en desacuerdo y 4.25 por ciento totalmente en desacuerdo; “Garantiza la participación democrática de los docentes”, totalmente de acuerdo un 18.31 por ciento, de acuerdo un 53.52 por ciento, 21.60 por ciento en desacuerdo y un 6.57 por ciento en total desacuerdo; “Promover estrategias de mejora salarial, de seguridad social,” totalmente de acuerdo 21.60 por ciento, de acuerdo un 57.75 por ciento, 14.55 por ciento en desacuerdo y un 6.10 por ciento totalmente en desacuerdo; y un último enunciado, “Deliberación sobre los temas educativos”, 20.48 por ciento totalmente de acuerdo, 56.19 por ciento de acuerdo, 17.62 por ciento en desacuerdo y 5.71 por ciento totalmente en desacuerdo.

El hecho que las respuestas a cada uno de los enunciados muestren que los estudiantes en más de un 80 por ciento están totalmente o simplemente de acuerdo es significativo considerando la postura manifiesta en su formación señalada en párrafos anteriores y manifestando claramente una postura de respeto a la manera que los profesores se han agremiado para resolver sus problemas. Esto indica que se tiene una aproximación a la idea de la participación social y colectiva del magisterio.

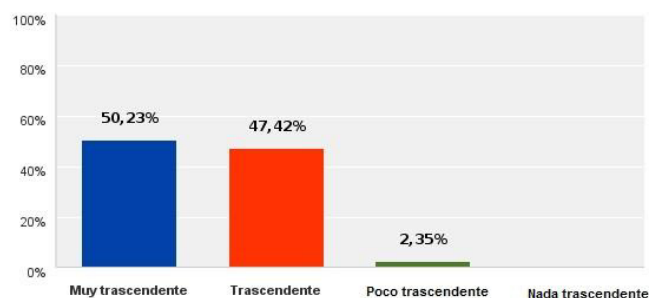
**Q47 El sindicato de maestros es una organización social que busca:**



**Gráfico 55 Percepción de los alumnos normalistas sobre el sindicato de maestros**

Tratando de determinar la manera en que valoran la labor educativa que desarrollan en relación con la repercusión social de la misma, se cuestionó: Con respecto a los niveles de impacto en la sociedad de los procesos educativos, ¿cómo considera el rol social que jugará como profesor?, cuyas respuestas manifiestan el gran valor que le adjudican, ya que el 50.23 por ciento expresan que “Muy trascendente”, 47.42 por ciento “Trascendente” y 2.35 por ciento “Poco trascendente”, dejando en 0 por ciento la opción “Nada trascendente”.

**Q49 Con respecto a los niveles de impacto en la sociedad de los procesos educativos, ¿cómo considera el rol social que jugará como profesor?**



**Gráfico 56 Nivel de impacto de los procesos educativos en la sociedad**

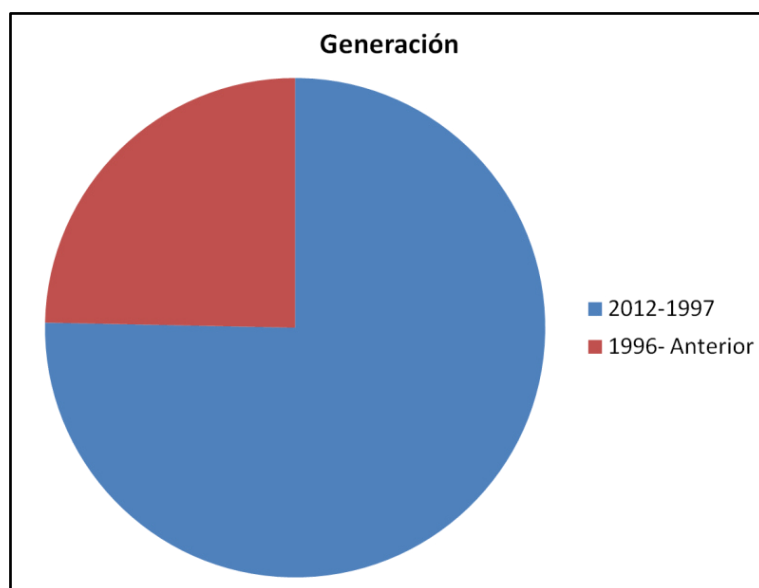
Para finalizar el cuestionario, en una pregunta abierta se les interrogó sobre ¿Cómo considera la responsabilidad social de los maestros y su impacto en la comunidad donde trabaja?, las respuestas que los estudiantes en formación docente dieron se ordenaron en nueve categorías con los siguientes porcentajes: 36.32 por ciento afirma que es muy importante; 23.68 por ciento señala que tiene mucha responsabilidad; un 18.95 por ciento manifiesta la trascendencia de la labor de los maestros; el 10 por ciento declara que es vital para la sociedad; un 9.47 por ciento asevera que los maestros son un ejemplo a seguir; 3.68 por ciento considera su función como un guía; y las categorías que pueden considerarse negativas, 11.58 por ciento expresa que es deficiente; 1.58 por ciento asegura que tiene poco impacto; el 1.58 por ciento no contestó. Se puede considerar que por el alto porcentaje agrupado en categorías positivas, los alumnos normalistas tienen, al menos discursivamente, clara la responsabilidad y el impacto que su labor docente.

Categoría	Porcentaje
<b>Importante</b>	36.32 %
<b>Mucha responsabilidad</b>	23.68 %
<b>Trascendencia</b>	18.95 %
<b>Vital para la sociedad</b>	10.00 %
<b>Ejemplo a seguir</b>	9.47 %
<b>Guía</b>	3.68 %
<b>Deficiente</b>	11.58 %
<b>Poco impacto</b>	1.58 %

**Gráfico 57 Responsabilidad e impacto social de los maestros en la comunidad donde trabajan**

#### *4.1.2 Análisis estadístico de la “Encuesta a ex alumnos de la ENMFM sobre sustentabilidad”*

La primera parte de este instrumento recaba los datos generales de los encuestados para efectos de ubicación temporal en relación a su estancia como estudiante de la escuela normal, así como su situación laboral y académica. Un 79.41 por ciento son egresados de las generaciones comprendidas entre el año 2012 y 2001, las cuales corresponden al Plan de estudios LEP 1997 y LPP 1999 y el 20.59 por ciento egresados de la generación 2000 hacia atrás. Es decir, formados con el plan de estudios 1984 o anteriores. En la presente investigación es importante señalar que las generaciones que muestran la problemática referida corresponden al primer grupo mencionado en la muestra, el segundo grupo de egresados servirán como referencia en algunos comparativos que se realizarán.

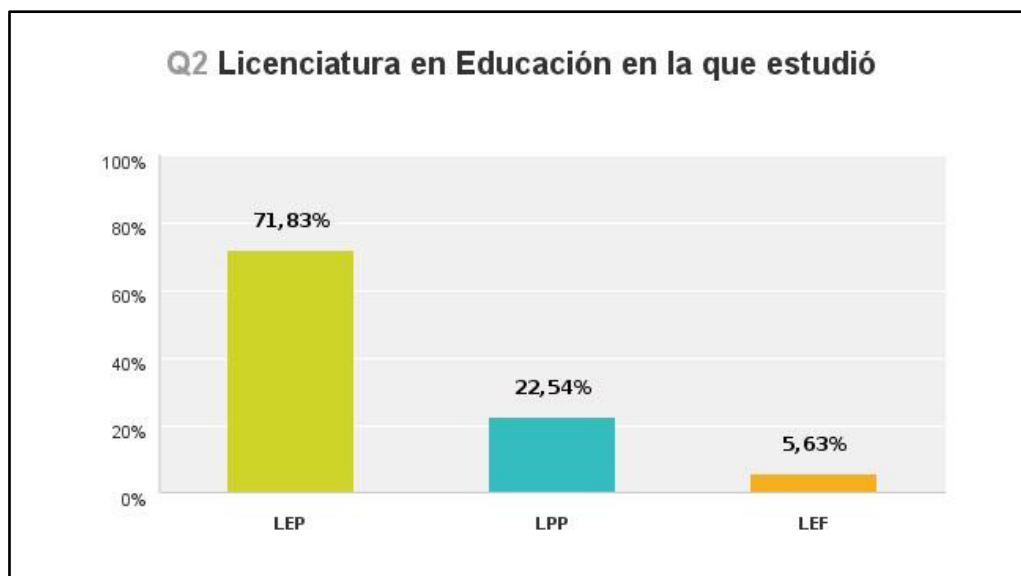


**Gráfico 1 1 Generaciones de los exalumnos encuestados**

Los individuos encuestados se ubican en un 71.83 por ciento egresados de la Licenciatura en Educación Primaria LEP, 22.54 por ciento de la Licenciatura en Educación Preescolar LPP y un 5.63 por ciento de la Licenciatura en Educación Física LEF. Tal como se señaló en el

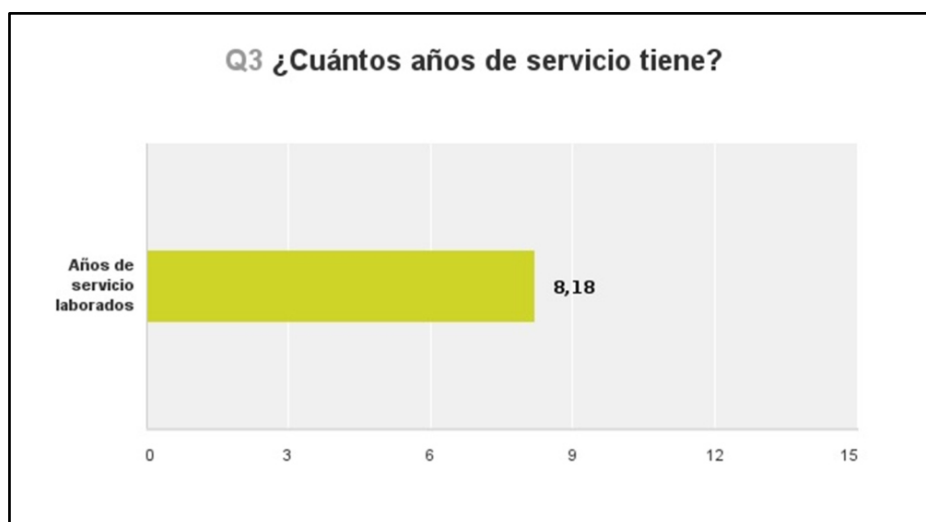


instrumento anterior, los porcentajes corresponden a la tradición de la escuela normal de ser formadora preferentemente de docentes para el nivel primaria.

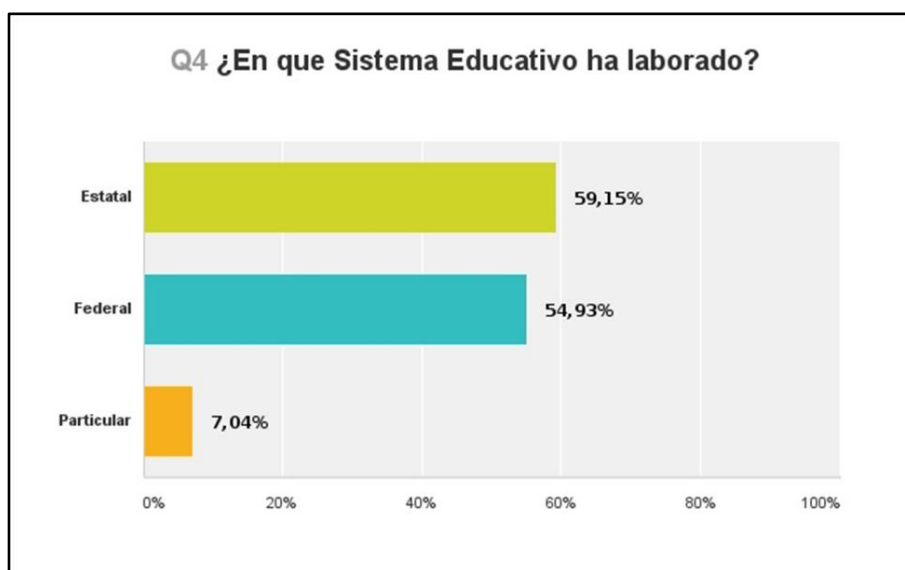


**Gráfico 58 Licenciatura que cursaron en la ENMFM**

En cuanto a su ubicación laboral, la muestra tiene un 8.18 en promedio de años de servicio laborados como docente; 59.15 por ciento ha laborado en el sistema estatal de educación, 54.93 por ciento en el sistema federalizado y un 7.04 por ciento en el sistema particular. No corresponde el 100 por ciento ya que algunos manifiestan haber laborado en dos o más sistemas.



**Gráfico 59 Promedio de antigüedad docente**



**Gráfico 60 Sistema Educativo en el que han laborado**

Respecto al tipo de escuelas o jardines de niños en los cuales han trabajado, el 5.63 por ciento lo ha hecho en escuelas unitarias, 7.04 por ciento en bidocentes, 7.04 por ciento en escuelas multigrado y un 92.96 por ciento en escuelas de organización completa. Asimismo, al cuestionarlos sobre las áreas socioeconómicas en las cuales ha laborado, el 14.08 por ciento declara haberlo hecho en el área rural, 9.86 por ciento en áreas marginadas, 46.48 por ciento en escuelas o jardines de niños urbano-marginadas, y un 71.83 por ciento en áreas urbanas. Este dato reafirma el concepto de la institución formadora de docentes de carácter urbano. Aseguran haber atendido todos los grados del nivel que trabajan. Incluyendo los egresados de educación física que han laborado en el nivel secundaria.

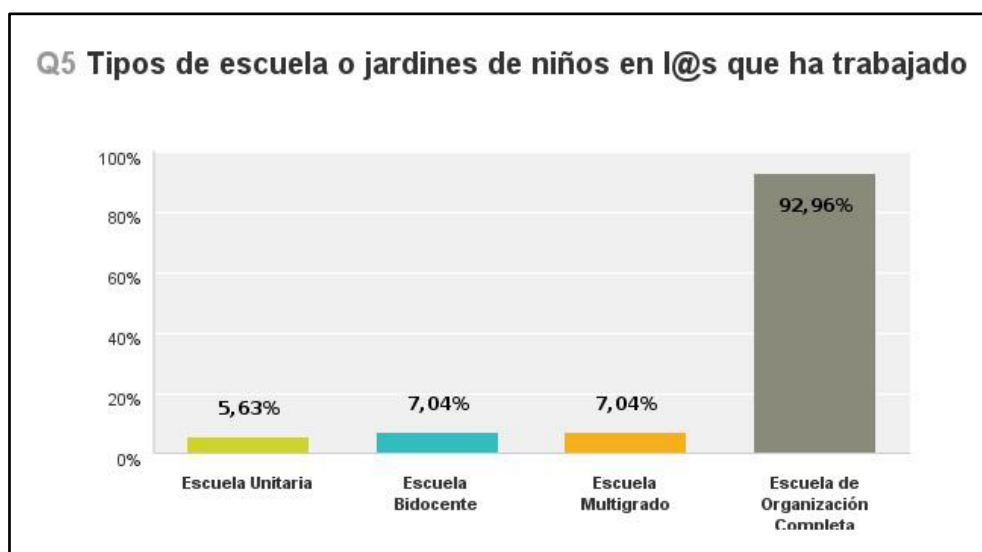


Gráfico 61 Tipos de escuela de los exalumnos encuestados

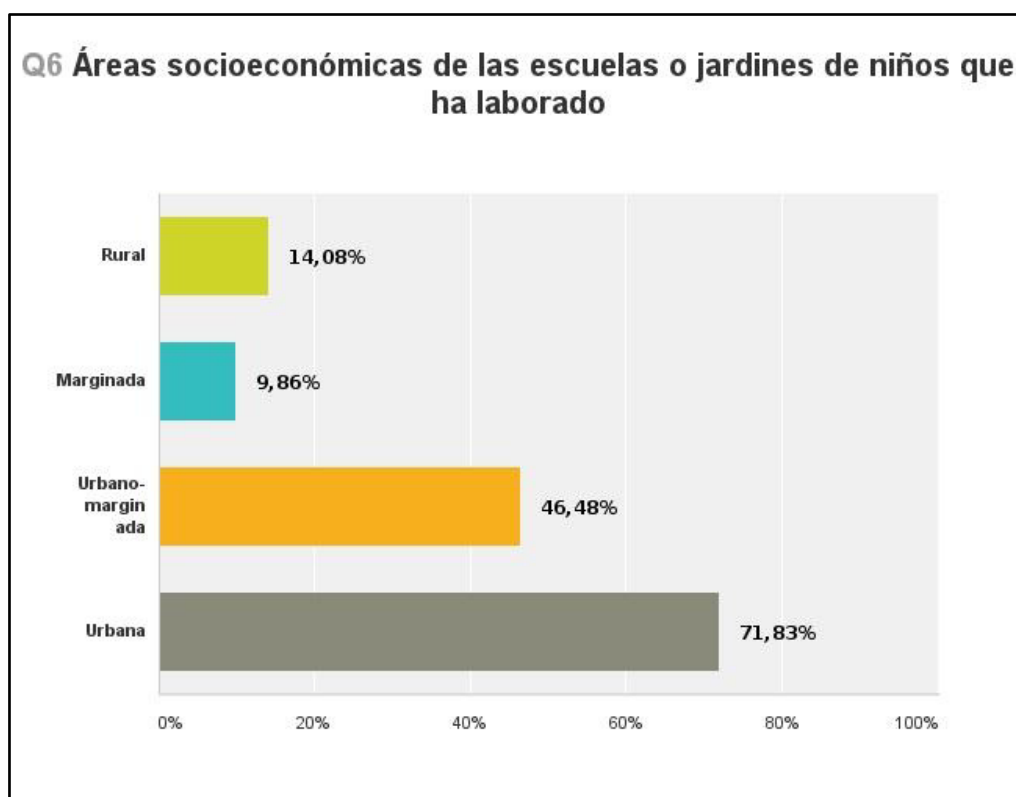


Gráfico 62 Áreas socioeconómicas donde han trabajado los encuestados

Académicamente, el 61.11 por ciento de los encuestados aseguran tener la Licenciatura en la ENMFM como máximo grado de estudios obtenido, 26.39 por ciento grado de Maestría, 12.50 por ciento otra licenciatura tanto en la Escuela Normal Superior como licenciatura universitaria. En cuanto al cuestionamiento sobre otros estudios realizados, el 50 por ciento no responde y el

otro 50 por ciento indica en un 8.33 por ciento que ha realizado estudios de carreras técnicas, 22.22 por ciento licenciaturas universitarias, 16.67 por ciento en la Escuela Normal Superior, 8.33 por ciento idiomas, 13.89 por ciento Maestría, y 5.56 por ciento Doctorado.

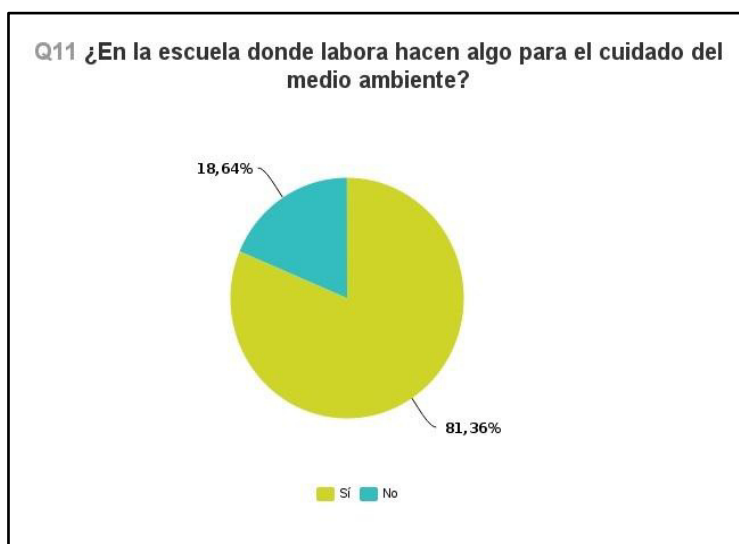
#### *4.1.2.1. Variable “Sustentabilidad en los Planes y Programas de Estudio”*

Una tendencia muy marcada es considerar el concepto de sustentabilidad solo desde la dimensión ecológica, razón por la cual, el cuestionario diseñado para egresados de la ENMFM contempló una serie de interrogantes respecto al cuidado del medio ambiente con la finalidad de introducir a los encuestados al tema. Integrando posteriormente algunas preguntas para indagar sobre la sustentabilidad desde la dimensión económica y social.

Un primer interrogante, manejado técnicamente para responder en forma abierta, como texto libre fue ¿Qué problemas sobre el medio ambiente puede señalar? Las respuestas analizadas se muestran en siete categorías personalizadas. La primera, obtiene 61.67 por ciento refiriendo a la contaminación del agua, aire, suelo y desastres naturales como problema principal, mencionan también la pérdida de la capa de ozono y los desechos industriales químicos como factores que la propician; una segunda categoría muestra un 21.67 por ciento que indica a la “Basura” como dificultad para el medio ambiente, particularizando sobre la mala cultura que se tiene en el manejo de los desechos sólidos y el cuidado del agua, así como su separación y clasificación; como tercer categoría, con el 8.33 por ciento se encuentra el “Calentamiento global” señalando las sequías, derretimiento de los polos, cuyas causas principalmente son el uso irracional de los recursos naturales, pérdida de biodiversidad, falta de cultura de reciclaje, derramamiento de sustancias prohibidas al drenaje pluvial y la falta de campañas para el ahorro de agua, luz, gas; otro problema destacado describe con un 5 por ciento la “falta de áreas verdes”; el 5 por ciento

apunta los “Problemas sociales” como la inseguridad, desintegración familiar, violencia, ignorancia, falta de conciencia y responsabilidad; por último, el 1.67 por ciento menciona la “Economía” e igual porcentaje dice que “Ninguno”.

Ante tal situación, el siguiente cuestionamiento ¿En la escuela donde labora hacen algo para el cuidado del medio ambiente? tiene la intención de indagar sobre las acciones que se realizan para coadyuvar a la solución de dicha problemática. El 81.36 por ciento contestan que “Sí” y 18.64 por ciento que “No”. Al ampliar su respuesta en el apartado de comentarios se encuentra que el 61.22 por ciento hace referencia a los Programas de reciclaje como el PET y el PEP dentro de los cuales se hacen campañas de recolección de plástico para su reutilización, recolección y clarificación de desechos orgánicos e inorgánicos, de higiene y salud, así como de limpieza; el 14.29 por ciento indica la “Reforestación” como actividad de cuidado y protección al ambiente; 8.16 por ciento realizan las acciones dentro del “Programa de Escuela Sustentable”; y junto a un 6.12 por ciento que afirma tener un “Club ecológico”, con el mismo porcentaje, los que efectúan “Campañas de Limpieza”, hacen “Separación de la basura”; así mismo, el 2.04 por ciento hace mención del “Premio Oxxo”.



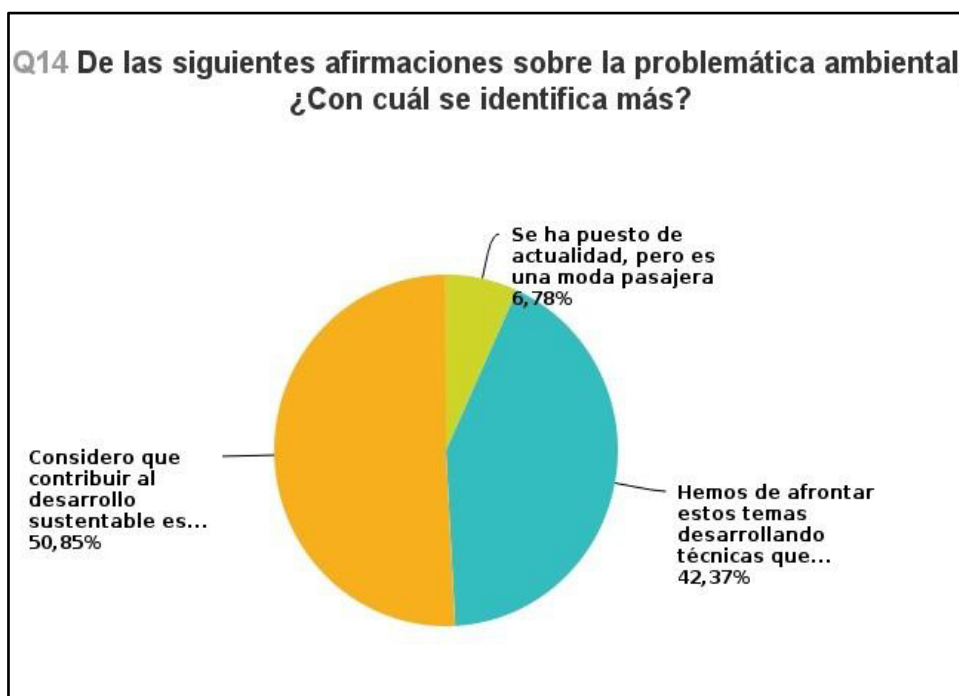
**Gráfico 63 Cuidado del medio ambiente**

Enseguida, en un cuestionamiento abierto, se solicita que respondan ¿Cuál cree que deba ser el compromiso de los profesores para solucionar estos problemas relacionados con el medio ambiente? al cual, un 55 por ciento de los encuestados considera que comprometiéndose a ser un factor de cambio formando “Conciencia” tanto en los alumnos como en los padres de familia en la conservación y prevención de los recursos naturales así como la mejor actuación ante la problemática ambiental; el 43.33 por ciento de las respuestas establecen la necesidad de mejorar la “Educación ambiental” para tratar, resolver y registrar los problemas, con perseverancia, asertividad oportunidad y efectividad; sólo el 1.67 por ciento se inclina por aludir a factores extraescolares tal situación.

Al cuestionarles sobre ¿Cómo observa el comportamiento de sus alumnos en relación al medio ambiente?, las respuestas abiertas fueron variadas, agrupándolas resulta que un 45 por ciento de los docentes encuestados indica que muestran gran “indiferencia” para esta temática; un 10 por ciento asegura que sus discípulos manifiestan “preocupación”; el 18.33 por ciento afirman que tienen una actitud de “mejora”; un 10 por ciento exterioriza que expresan “interés”; el 16.67 por ciento observan un comportamiento “comprometido” a resolver la problemática y un 6.67 por ciento los catalogan con “conciencia” hacia la resolución de conflictos ambientales. Un tanto desalentador esta información que indica lo mucho que se tiene que fortalecer las actividades docentes encaminadas a lograr desarrollar una cultura del cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales, idea que fortifica la necesidad de realizar una formación de docente mejor preparada para hacer frente a esta situación.

En una siguiente cuestión se les solicitó que de las afirmaciones que se les presentaron, señalaran con la que se identificaran más, obteniendo éstos datos: 6.67 por ciento “Se ha puesto de actualidad, pero es una moda pasajera”, 42.37 por ciento “Hemos de afrontar estos temas desarrollando técnicas que minimizan el impacto negativo de nuestras actuaciones sobre el medio

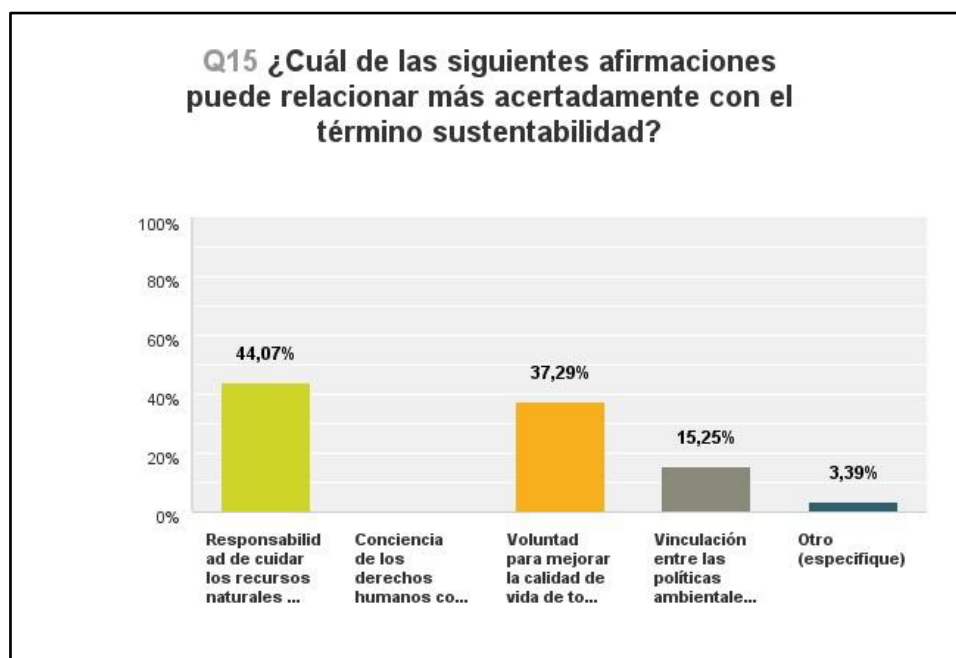
natural, social y cultural que nos rodea” y 50.85 por ciento “Considero que contribuir al desarrollo sustentable es inherente a una actitud profesional respetuosa con el medio”. De lo anterior se desprende que existe cierto conocimiento sobre lo que significa la actuación negativa de los seres humanos sobre el medio ambiente, asimismo, el cuidado del mismo como una tarea que forma parte del quehacer docente dentro del proceso de socialización de los individuos del grupo social.



**Gráfico 64** Identificación con la problemática ambiental de exalumnos de la ENMFM

A su vez, se incluyó un cuestionamiento similar para determinar el grado de conceptualización sobre el término “sustentabilidad”. La primera opción, “Responsabilidad de cuidar los recursos naturales del planeta para la presente y futuras generaciones”, obtuvo un 44.07 por ciento, la segunda, “Conciencia de los derechos humanos como parte de una justicia social equitativa promoviendo los valores hacia la democracia” un 0.00 por ciento, “Voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente” el 37.29 por ciento, el 15.25 por

ciento “Vinculación entre las políticas ambientales y de conservación de recursos con las orientadas al bienestar de la gente” y un 3.39 por ciento de otras respuestas. Resaltando el alto porcentaje de la primera opción coincidente con la posición del Informe Brutland que evidentemente no es conocido. Una segunda situación a resaltar es la falta de relación que se le da al término “sustentabilidad” con los aspectos sociales, claramente afirmado con el 0 por ciento de la segunda opción. Y un tercer comentario para indicar que dentro de las “Otras respuestas”, que se creó un espacio en la encuesta para aportar sus comentarios, una que textualmente dice; “Educar a las generaciones que vienen para dejarles unos mejores hijos a nuestro planeta” y que manifiesta una clara posición sobre la necesidad de establecer una excelente educación desde el presente para que, ellos mismos, los mejores hijos, coadyuven a la conservación de los recursos naturales.



**Gráfico 65 Afirmaciones relacionadas con el término “sustentabilidad”**

Por medio de un cuestionamiento abierto se solicitó información sobre “En la formación que recibió en la escuela normal ¿cree que lo prepararon para enfrentar este tipo de problemas?” a la cual respondieron con un simple “No” un 58.33 por ciento, con un “Sí” sólo el 6.67 por

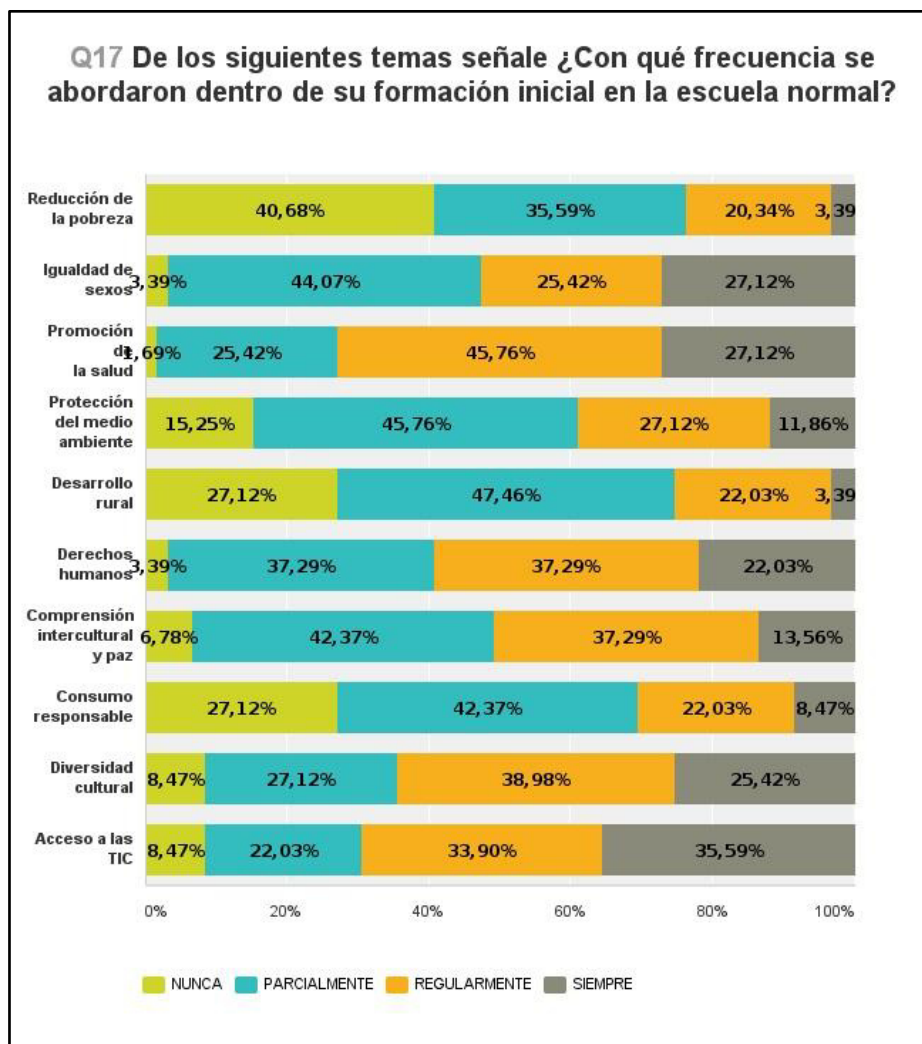


ciento y “Parcialmente” el 35 por ciento. En ésta última categoría transcribo algunas respuestas significativas, entre ellas: *“En aquella época el tema ambiental no era parte de la agenda, creo que faltó algo de información al respecto”, “Nos dieron nociones, pero consideró que una buena preparación sobre el tema requiere interés y participación individual”, “Considero que esta es precisamente una área de oportunidad de la normal, puesto que al menos en el tiempo que fui alumna, no se trataron estas cuestiones en clase ni en clubes u otro tipo de organizaciones”, o “No solo fue visto superficialmente y la verdad me tuve que poner a estudiar aparte para poder compartirles a mis alumnos un conocimiento más adecuado”.*

Para determinar la presencia de temas relacionados con el desarrollo sustentable, se incorporó al instrumento una escala de valores en la cual, los encuestados tendrían que señalar la frecuencia de incorporación de algunas temáticas dentro de los planes y programas de estudio en su formación inicial en la escuela normal. Los valores de frecuencia fueron “Nunca”, “Parcialmente”, “Regularmente” y “Siempre”. Coincidentemente, los temas que manifestaron con altos porcentajes de “Nunca” y “Parcialmente” tratados son con 76.67 por ciento el de “Reducción de la pobreza”, con 70.00 por ciento el “Consumo responsable” y 61.01 por ciento “Protección al medio ambiente” y 75 por ciento “Desarrollo rural” al igual que los resultados en la encuesta a estudiantes en formación. Indicando con esto, la gran ausencia existente en temas relacionados con la sustentabilidad dentro de los espacios curriculares de la formación docente. Ante lo cual la interrogación sobre el compromiso que los maestros deben tener en su actuar cotidiano respecto al desarrollo sustentable es manifiesta ¿cómo pueden intervenir en la solución de problemas relacionados con la sustentabilidad si desde su formación inicial no se abordan las temáticas para lograrlo?.

En ese mismo cuestionamiento, respecto a los temas “Igualdad de sexo”, “Derechos humanos” y “Comprensión intercultural y paz” los porcentajes están equilibrados respecto a las

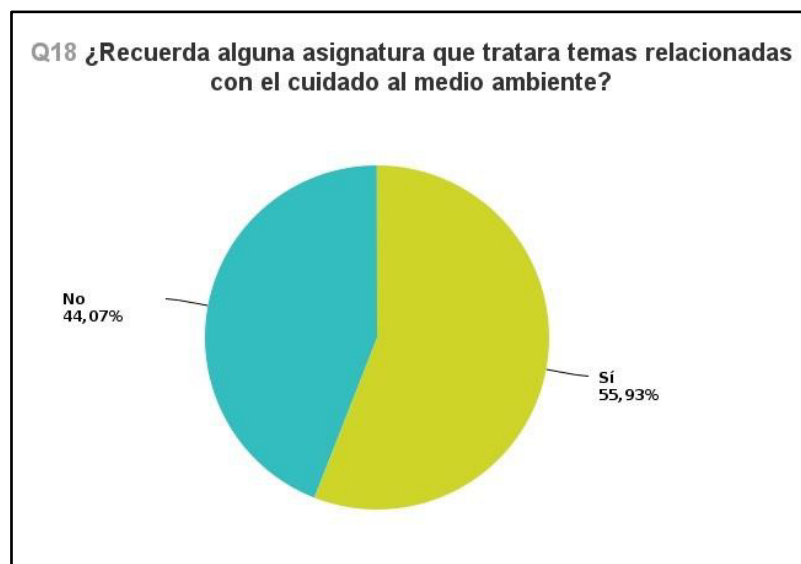
opciones de la escala de valores. Y los temas que la encuesta revela que son ampliamente tratados con porcentajes combinados de respuestas “Regularmente” y “Siempre” superando el 70 por ciento son “Promoción de la salud” y “Acceso a las TIC’s”.



**Gráfico 66** Temas vinculados a la sustentabilidad abordados en su formación inicial

¿Recuerda alguna asignatura que tratara temas relacionadas con el cuidado al medio ambiente? Fue otra interrogante del cuestionario cuyas respuestas fueron 55.93 por ciento “Sí” y 44.07 por ciento “No”. Dentro de los comentarios numeran asignaturas de las Licenciaturas en Educación Primaria como “Ciencias Naturales y su enseñanza I y II”, “Formación cívica y ética I y II”, “Problemas políticos y sociales de México”, “Observación y práctica docente” así como

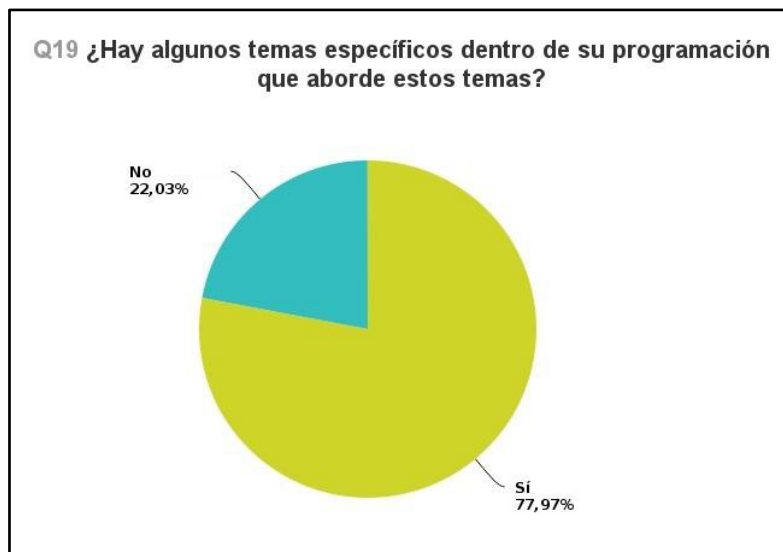
“Didáctica”, “Psicología” y “Cosmografía” de planes de estudio anteriores. De la Licenciatura en Educación Preescolar algunas asignaturas mencionadas fueron “Desarrollo natural y social del niño”, “Entorno natural y social”, “Exploración y conocimiento del mundo I y II”. Aunque cabe agregar un comentario que realizaron y que ejemplifica la falta específica de tratamiento curricular de esta temática: *“En algunas asignaturas si vimos temas relacionados; pero era más la voluntad de los docentes el vincular la información relacionada al medio ambiente, que la asignatura en sí. Digamos que formaba parte del discurso propio ("oculto") del docente más que del temario oficial de alguna asignatura”*.



**Gráfico 67 Asignaturas relacionadas con el cuidado del medio ambiente**

Con el propósito de indagar la ejecución de dicha temática en su labor cotidiana como docentes de los niveles de preescolar y primaria se cuestionó ¿Hay algunos temas específicos dentro de su programación que aborde estos temas?, obteniendo un 77.97 por ciento con respuesta afirmativa y un 22.03 por ciento de respuesta negativa. Argumentando, en el apartado de comentarios, su incorporación dentro de algunas asignaturas y campos formativos. Resaltando *“Solo en ocasiones se ven temas relacionados con el medio ambiente, pero cuando se programan se procura dar la información adecuada a los alumnos acerca de su cuidado”, “Al trabajar los contenidos transversales en donde la educación ambiental forma parte”, “Como directivo se establecen comisiones*

en el Consejo Técnico Escolar que tienen que ver con el desarrollo de programas, campañas, eventos que aborden esas temáticas”, “llevando a la escuela personajes que se dedican al tratamiento de la basura, por ejemplo, a impartir charlas a los alumnos”.

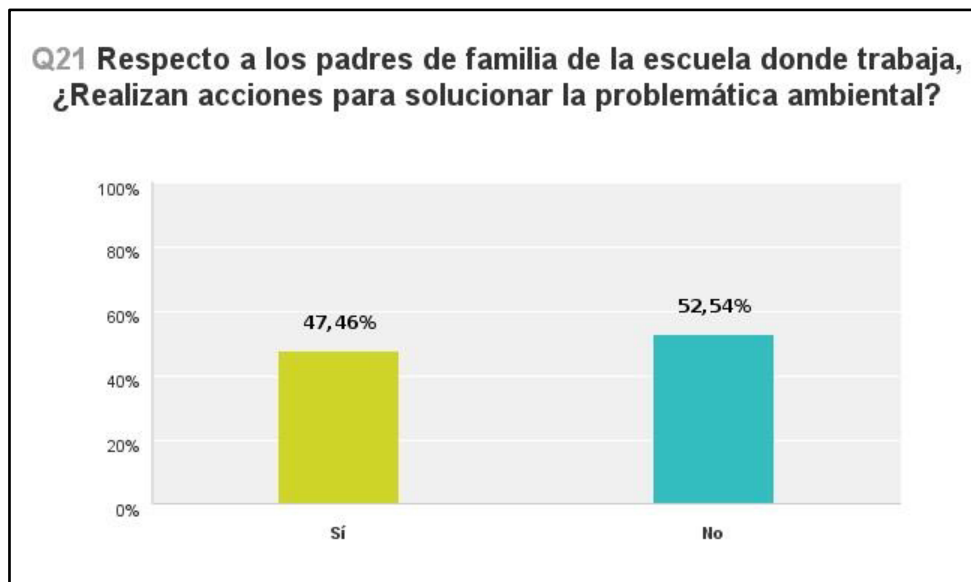


**Gráfico 68** Abordaje de temas relacionados con la sustentabilidad dentro de su planeación docente

Asimismo, se interrogó ¿Qué actividades cotidianas realiza que implique la formación hacia el cuidado del medio ambiente? Destacando actividades de limpieza, reforestación, reciclaje, cuidado del agua, campañas de ahorro de energía, así como estrategias de concientización por medio de conferencias y pláticas dentro de los horarios escolares.

Con la intención de percibir la participación de la comunidad en el cuidado del medio ambiente y aspectos del desarrollo sustentable se formuló la siguiente cuestión: Respecto a los padres de familia de la escuela donde trabaja, ¿Realizan acciones para solucionar la problemática ambiental? Con respuestas de un 47.46 por ciento que “Sí” y 52.54 por ciento que “No”. Evidente resulta la falta de conciencia al respecto, por comentarios como: “*Es difícil la participación de los padres en las actividades escolares y extra escolares*”, “*colaboran con las mencionadas anteriormente pero aún falta mucha concientización de nuestra parte*”. Existiendo la parte positiva de apoyo cuando señalan: “*\*Participan en la campaña de reciclaje*” “*\*Narran historias a los niños sobre el cuidado del*

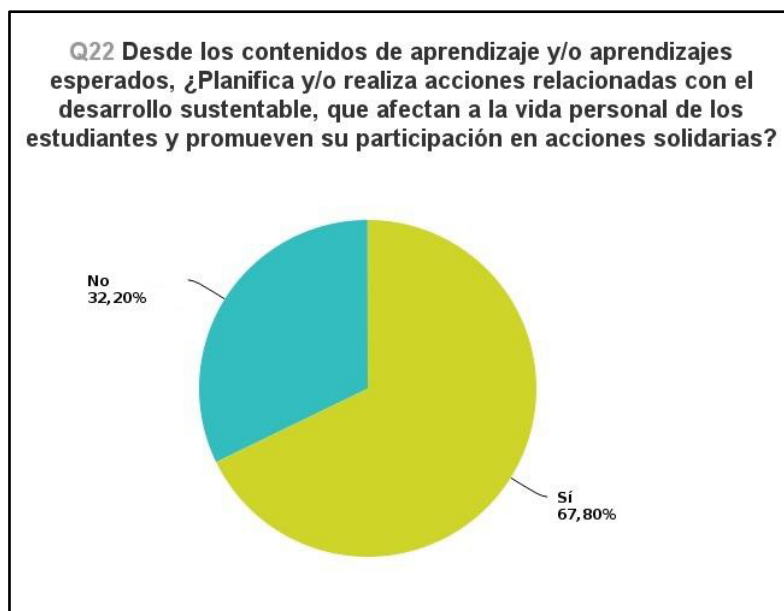
*medio ambiente y las consecuencias que trae descuidar su entorno \*Se le invita a la donación de árboles \*actividades de reforestación” y “Operaciones hormiga, hablan con sus hijos sobre el tema, depositan la basura en su lugar, etc.”*



**Gráfico 69 Participación de los padres de familia en la solución a problemas ambientales**

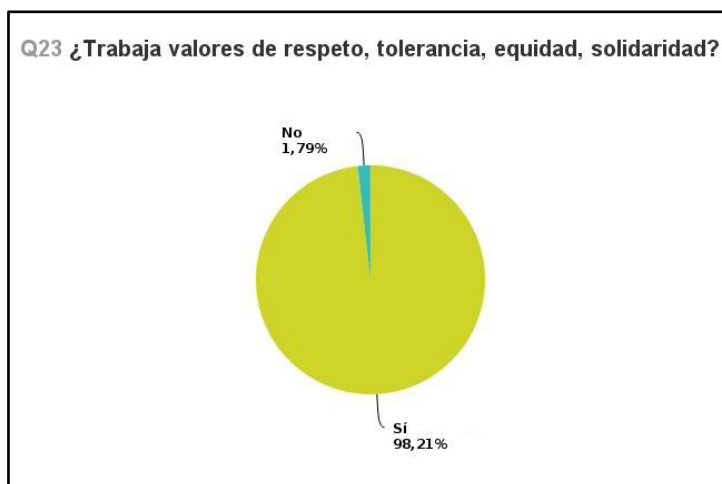
La siguiente pregunta, cuya finalidad es observar la incorporación de acciones de sustentabilidad social en el sentido de participación colectiva y acciones solidarias que tiendan hacia la conformación de un alumno no solo preocupado por el desarrollo sustentable desde su dimensión ambiental sino, más bien, hacia la parte social de la sustentabilidad, estableciendo el interrogante: Desde los contenidos de aprendizaje y/o aprendizajes esperados, ¿Planifica y/o realiza acciones relacionadas con el desarrollo sustentable, que afectan a la vida personal de los estudiantes y promueven su participación en acciones solidarias?. El instrumento permitió sólo las opciones “Sí” y “No”, consiguiendo porcentajes de 67.80 por ciento y 32.20 por ciento respectivamente. Adicionalmente se categorizaron los comentarios vertidos, corroborando la tendencia a considerar la parte ambiental como sinónimo de sustentabilidad ya que un 56.76 por ciento interpretan las acciones solidarias en relación al medio ambiente, un 13.51 por ciento

corresponden a cuestiones de enseñanza y un 27.03 por ciento lo relacionan a acciones colectivas, de respeto, solidaridad y tolerancia hacia los demás.



**Gráfico 70 Planeación de acciones relacionadas con el desarrollo sustentable de los exalumnos de la ENMFM**

En ese mismo sentido, se preguntó a los encuestados sobre: ¿Trabaja valores de respeto, tolerancia, equidad, solidaridad? con respuesta corta de “Sí” con un 98.21 por ciento de respuesta y un 1.79 por ciento “No”.



**Gráfico 71 Pregunta sobre si trabaja valores sobre sustentabilidad en su trabajo docente**

Categorizando las respuestas en cinco rubros: un 25 por ciento “Normas de convivencia” aquellos cuyos comentarios se inclinaron hacia la clarificación de reglas y valores usados

cotidianamente, 23.21 por ciento “Solución de problemáticas” en la que mencionan como estrategia enfrentar las situaciones cotidianas encontrando soluciones a las interrelaciones sociales que generan conflicto, un 26.79 por ciento de los encuestados marca el “Trabajo académico” como el espacio en el cual se trabajan dichos valores, 21.43 por ciento postula el “Trabajo solidario” como la estrategia predominante para su logro, y un 17.86 por ciento refiere que los trabaja por medio del “Valor del mes” programa institucional de la Secretaría de Educación Pública en el cual cada mes se hace mención y actividades encaminadas para la toma de conciencia de los valores por parte del alumnado.

<b>Clarificación de Normas y Reglas</b>	<b>25.00 %</b>
<b>Solución de problemáticas</b>	<b>23.21%</b>
<b>Trabajo académico</b>	<b>26.79%</b>
<b>Trabajo solidario</b>	<b>21.43 %</b>
<b>Valor del mes</b>	<b>17.86 %</b>

**Gráfico 72** Categorías sobre la forma en que señalan los exalumnos de la ENMFM que trabajan los valores relacionados con el desarrollo sustentable

El 98.33 por ciento y el 1.67 por ciento respondieron “Sí” y “No” respectivamente al formularles la cuestión: “¿Cree que es necesario introducir contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en las asignaturas que se imparte para la formación de los maestros de educación básica?”, personalizando las categorías de las respuestas emitidas en el espacio de comentarios, el 55.10 por ciento comenta que por una necesidad de mejorar la “Capacidad Docente”, un 20.41 por ciento asevera la parquedad de una “Cultura Sustentable” y el 24.49 por ciento argumenta la “Relevancia, importancia y necesidad” sobre el conocimiento del tema.

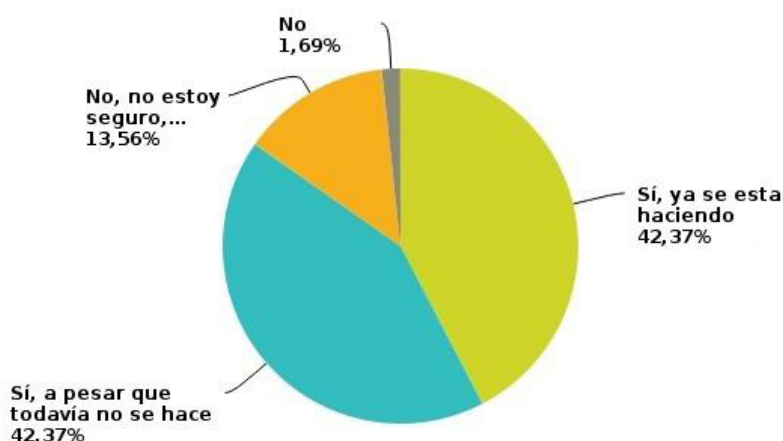
Capacidad docente	55,10 %
Cultura sustentable	20,41 %
Relevancia, importancia, necesidad	24,49 %
Sin respuesta	0,00 %

**Gráfico 73 Categorización de la argumentación de las respuestas sobre la introducción de los contenidos relacionados con la sustentabilidad**

Ante el cuestionamiento ¿Cree que la introducción de contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en su ámbito de docencia e investigación puede ser una medida apropiada? En el cual se argumenta como una acción realizada desde organismos internacionales señalando que la UNESCO reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sustentable en las asignaturas de los planes de estudio de educación normal, preescolar y primaria, las respuestas a las opciones presentadas fueron en un 42.37 por ciento “Sí, ya se está haciendo”, 42.37 por ciento “Sí, a pesar que todavía no se hace”, 13.56 por ciento “No, no estoy seguro...”, y el 1.69 por ciento manifestó que “No”. El comentario de uno de los encuestados: *“En el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica se incorpora como temas de relevancia, pero considero que aún muchos maestros no lo abordan, en ocasiones por falta de conocimiento y de estrategias, por lo que sería conveniente poner mayor énfasis en este aspecto”*. Denota, después de mucho tiempo, el tratamiento institucional a una temática tan importante, continúa sin permear a los directamente involucrados en los procesos educativos, demostrando una falta de sensibilidad hacia la formación inicial de docentes puesto que planes y programas de estudio siguen sin considerar dichas recomendaciones, por lo que el conocimiento y conciencia hacia la sustentabilidad no se promueve.



**Q25 La UNESCO reconoce que hace falta un esfuerzo para introducir contenidos y enfoques relacionados con el medio ambiente y el desarrollo sustentable en las asignaturas de los planes de estudio de educación normal, preescolar y primaria. ¿Cree que la introducción de contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en su ámbito de docencia e investigación puede ser una medida apropiada?**

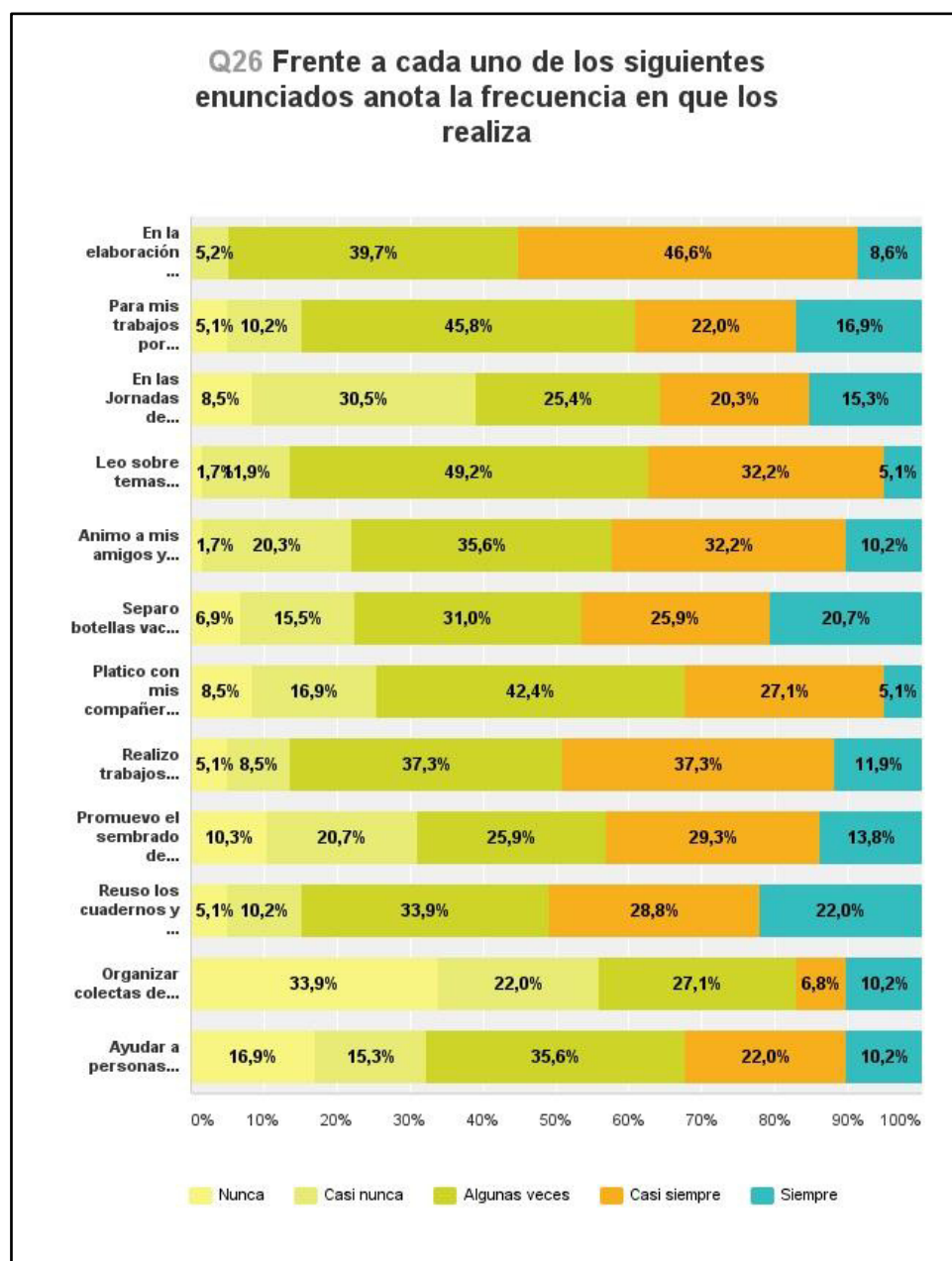


**Gráfico 74** Introducción de contenidos recomendados por la UNESCO sobre enfoques relacionados con la sustentabilidad según los exalumnos encuestados

Asimismo, con el propósito de percibir la frecuencia con la que se ponen en práctica en la cotidianidad situaciones que implican el uso adecuado de los recursos y solidaridad, se incluyó dentro del cuestionario una tabla con enunciados respecto a las mismas con una escala de valores “Nunca”, “Casi nunca”, “Algunas veces”, “Casi siempre” y “Siempre”, obteniendo la siguiente información: “En la elaboración de material didáctico busco utilizar materiales de reuso” con un 5.08 por ciento que afirma que “Casi nunca”, las demás opciones contestaron 40.68 por ciento “Algunas veces”, 45.76 por ciento “Casi siempre” y 8.47 por ciento “Siempre”, percibiendo cierto de grado de conciencia ecológica. En nivel menor en el segundo enunciado: “Para mis trabajos por escrito, guardo y reciclo el papel usado” con 16.67 por ciento certificando “Nunca” o “Casi nunca”, 45 por ciento “Algunas veces”, 44.34 por ciento juntando “Casi siempre” y “Siempre”. En otra situación: “En las Jornadas de Observación y Práctica, le he hecho saber a

alguien que ha hecho acciones que dañan el ambiente” con respuestas del 40 por ciento de “Nunca” o “Casi nunca” denotando una falta de capacidad de intervención y/o corrección en su ejercicio docente, el resto de las opciones con 25 por ciento, 20 por ciento y “15 por ciento” indican la realización de parte de su función. Otro enunciado: “Leo sobre temas ambientales” con respuestas de más del 62 por ciento de “Nunca, casi nunca o algunas veces” expresa poco interés sobre el tema. En la situación: “Animo a mis amigos y familiares para que reciclen” con resultados similares ya que el 41.67 por ciento declara hacerlo “Casi siempre o siempre”. Con similares porcentajes de respuestas resultaron los enunciados: “Separo botellas vacías para reciclar”, “Platico con mis compañeros y amigos acerca de los problemas relacionados con el ambiente” y “Realizo trabajos manuales con los alumnos con materiales de desecho”, exteriorizando una falta de compromiso. Otro enunciado en relación a la reforestación: “Promuevo el sembrado de árboles y la construcción de huertos escolares”, muestra que cuatro de cada diez manifiestan hacerlo.

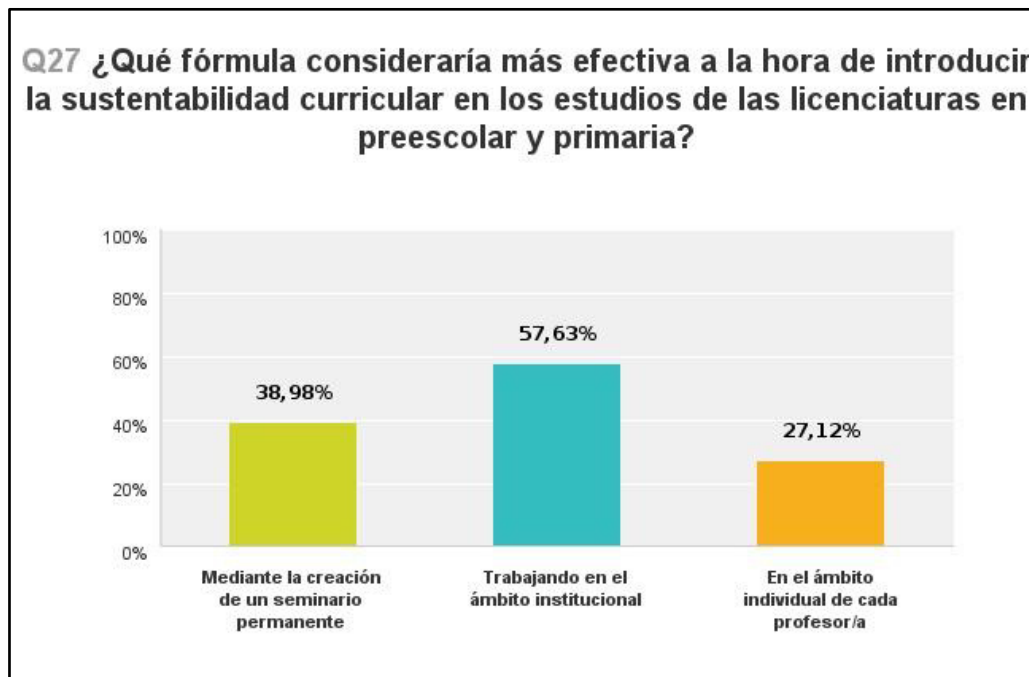
En frases que expresan solidaridad hacia los más necesitados: “Organizar colectas de ropa usada que este en buen estado para regalar a personas necesitadas” y “Ayudar a personas mayores o incapacitadas a cruzar la calle” los porcentajes fueron preocupantes ya que sólo el 16.67 por ciento menciona “Casi siempre o siempre” para el primer enunciado y 32 por ciento para el segundo. Revelando una notable falta de capacidad de empatía hacia las carencias de los demás.



**Gráfico 75 Frecuencia con la que practica el uso adecuado de los recursos y solidaridad**

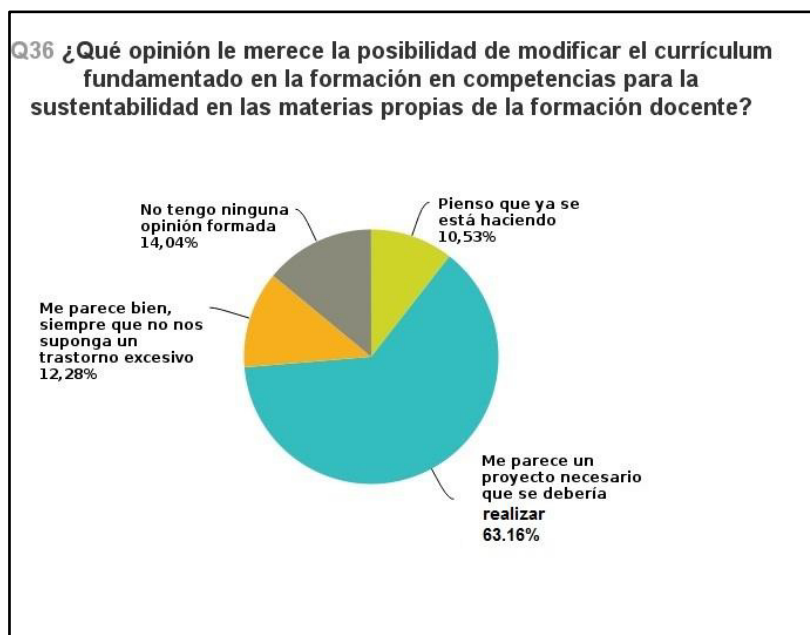
Retomando la finalidad de la variable de reconocimiento de los espacios curriculares se cuestionó: ¿Qué fórmula consideraría más efectiva a la hora de introducir la sustentabilidad curricular en los estudios de las licenciaturas en preescolar y primaria? con los resultados siguientes: “Mediante la creación de un seminario permanente” 38.98 por ciento, “Trabajando en el ámbito institucional” 57.63 por ciento y “En el ámbito individual de cada profesor/a” 27.12 por ciento. De lo cual se infiere, por una parte la necesidad de establecer la temática dentro de los

planes y programas de estudio pero la promoción de actividades institucionales con argumentos de transversalidad como estrategia primordial para la efectividad de adquisición de una conciencia hacia la sustentabilidad.



**Gráfico 76** Forma que sugieren los exalumnos para introducir contenidos sobre sustentabilidad en los programas de estudio de educación normal

Así también, se incluyó la pregunta: ¿Qué opinión le merece la posibilidad de modificar el currículum fundamentado en la formación en competencias para la sustentabilidad en las materias propias de la formación docente?, obteniendo la opción “Me parece un proyecto necesario que se debería realizar” un 63.16 por ciento, 12.28 por ciento “Me parece bien, siempre que no nos suponga un trastorno excesivo”, 10.53 por ciento “Pienso que ya se está haciendo” y el 14.04 por ciento expresa “No tengo ninguna opinión formada”. Estos resultados refuerzan la idea sobre la necesidad imperante de modificación del mapa curricular de las Licenciaturas en Educación Primaria, Preescolar y Física que actualmente ofrece la ENMFM con la finalidad de una mejor preparación de sus estudiantes para el desarrollo sustentable.



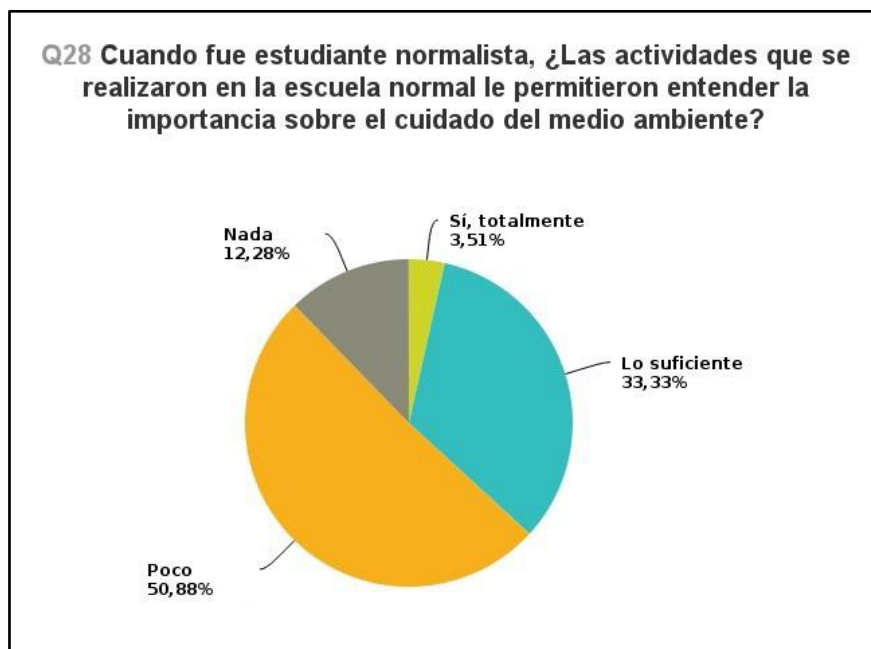
**Gráfico 77 Opinión de los exalumnos sobre la formación específica para afrontar problemas de sustentabilidad**

#### 4.1.2.2. Variable “Visión Institucional”

Esta parte de la encuesta tiene como propósito recabar información sobre la percepción que manifiestan los egresados de la ENMFM respecto a la preparación que recibieron dentro de su proceso de formación inicial en relación a la temática investigada. Los cuestionamientos, más allá de buscar encontrar contenidos temáticos, procedimientos metodológicos, aprendizajes pedagógicos o didácticos, fueron diseñados para recopilar el punto de vista de los entrevistados sobre la forma en que la institución o la vida dentro de ella, permitieron o no, desarrollar capacidades y actitudes sobre temas relacionados con la educación ambiental en primera instancia, así como concepciones sobre desarrollo sustentable en general y específicamente, sobre sustentabilidad social.

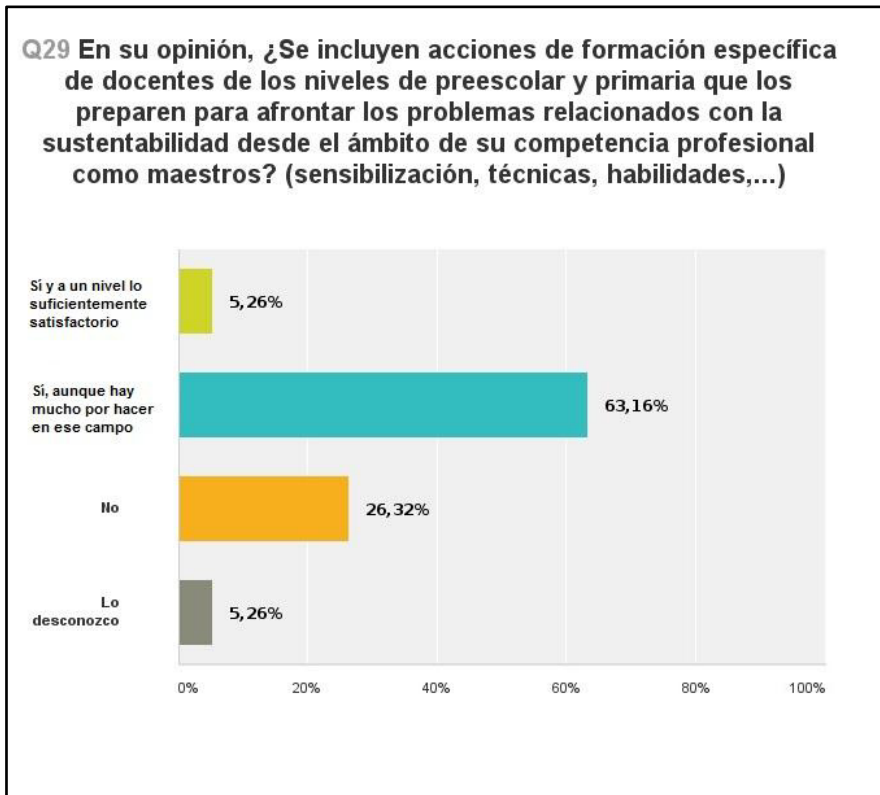
Un primer interrogante en este espacio fue: “Cuando fue estudiante normalista, ¿Las actividades que se realizaron en la escuela normal le permitieron entender la importancia sobre el cuidado del medio ambiente?”, las respuestas indican que un 50.88 por ciento afirma que “Poco”,

12.28 por ciento señala “Nada”, 33.33 por ciento indica que “Lo suficiente” y sólo el 3,51 por ciento que “Sí, totalmente” lo cual es preocupante porque denota una falta de preparación para enfrentar dicha problemática.



**Gráfico 78 Actividades para entender el cuidado del medio ambiente**

Asimismo, se les solicitó su opinión sobre “¿Se incluyen acciones de formación específica de docentes de los niveles de preescolar y primaria que los preparen para afrontar los problemas relacionados con la sustentabilidad desde el ámbito de su competencia profesional como maestros? (sensibilización, técnicas, habilidades,...)”, obteniendo respuestas afirmativas en sólo un 5.26 por ciento “Sí y a un nivel lo suficientemente satisfactorio” y 63.16 por ciento “Sí, aunque hay mucho por hacer en ese campo” y respuestas negativas en un 26.32 por ciento que indican que “No” y un 5,26 por ciento que “Lo desconozco”.



**Gráfico 79 Acciones de formación específica para afrontar problemas relacionados con la sustentabilidad**

Con las deficiencias manifestadas dentro de su formación, se cuestionó sobre ¿Colabora y/o participa en proyectos de acción comunitarios relacionados con el desarrollo sustentable?, para relacionarlo con la realidad cotidiana dentro de las instituciones en las que laboran. Los resultados muestran que el 59.65 por ciento enuncian que “No” y el 40.35 por ciento que “Sí”. En la parte correspondiente a los comentarios indican algunos de los proyectos en los que intervienen como las campañas de limpieza, las de “Operación hormiga”, los proyectos de reciclaje del PET, el Premio Oxxo, Club ecológico y las campañas de reforestación, entre otras.



**Gráfico 80 Participación en proyectos relacionados con el desarrollo sustentable**

Sin embargo, al preguntarles “¿En su trabajo docente, trata cuestiones relacionadas con temas sobre sustentabilidad?”, el 71.93 por ciento afirman que “Sí” y 28.07 por ciento que “No”. Argumentando que lo hacen en las actividades que tienen que ver con el tema de “Contaminación ambiental”, dentro de las asignaturas de Geografía o Ciencias Naturales, o como lo indica un encuestado con el comentario: *“Al estar encargada del proyecto de Escuela Sustentable, trato de vincular los contenidos curriculares a las acciones sociales y culturales del proyecto de ecología y darles seguimiento a lo largo del ciclo escolar, independientemente si no se incluyen en el programa y/o bimestre”*.



**Gráfico 81 Temas sobre sustentabilidad en el trabajo docente**

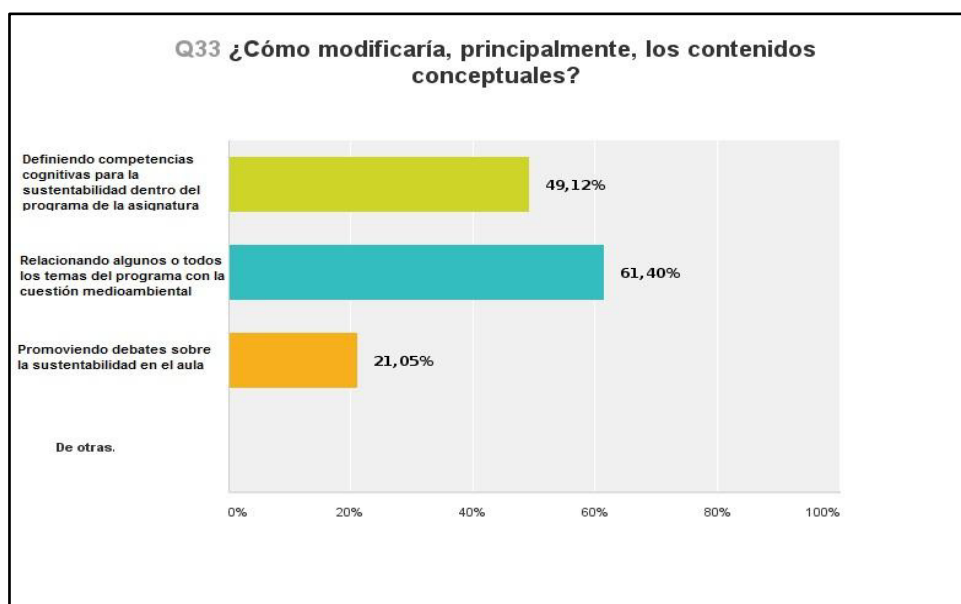


El alto porcentaje que responde a la cuestión: “Si le facilitaran hacerlo (con materiales, recursos, técnicas, etc), ¿Consideraría la posibilidad de modificar el contenido y la metodología de las asignaturas se imparten en la escuela normal?” apoya el planteamiento sobre la necesidad latente de mejorar las acciones institucionales de la ENMFM respecto a dicha temática, ya que el 29.82 por ciento señala un “Sí” y 64.91 por ciento que “Sí, si recibiera los materiales y la información adecuada para hacerlo. Sólo un 5.26 por ciento respondió que “No”.



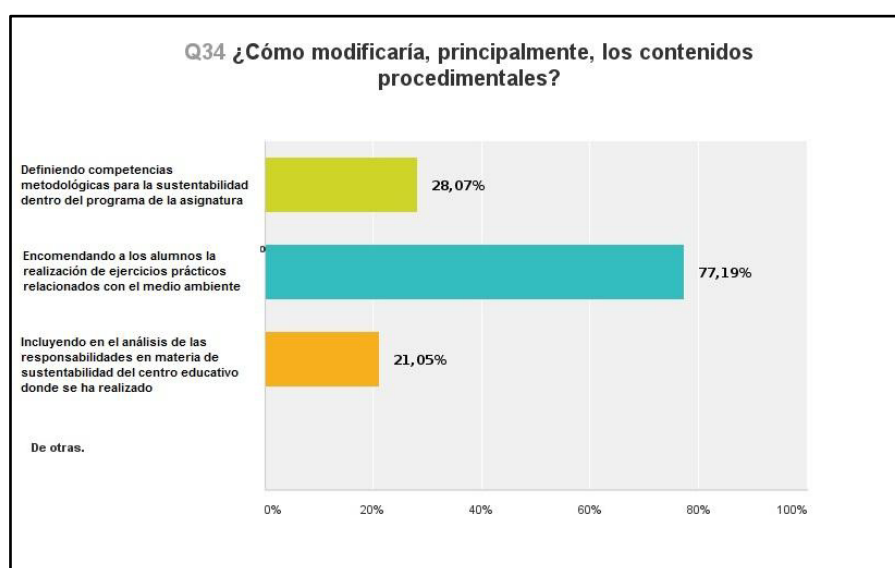
**Gráfico 82 Consideración sobre modificación de contenidos y metodología de las asignaturas**

Los encuestados manifiestan que modificarían los contenidos conceptuales A “Definiendo competencias cognitivas para la sustentabilidad dentro del programa de la asignatura” con un 49.12 por ciento, B “Relacionando algunos o todos los temas del programa con la cuestión medioambiental”, un 61.40 por ciento ó 21.05 por ciento C “Promoviendo debates sobre la sustentabilidad en el aula”.



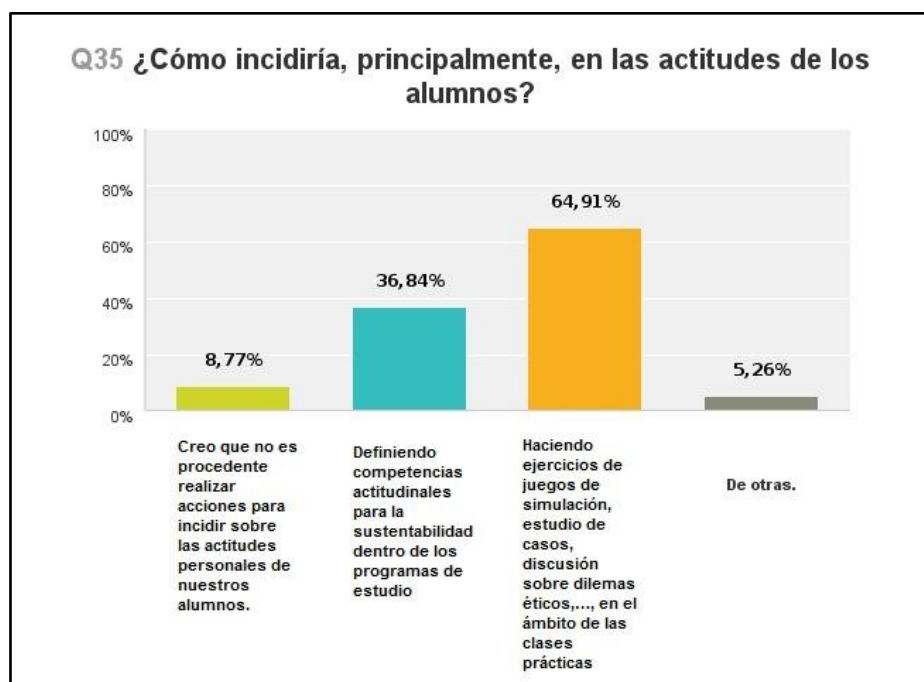
**Gráfico 83 Forma de modificación de contenidos conceptuales**

De igual forma, indican que cambiarían los contenidos procedimentales “Definiendo competencias metodológicas para la sustentabilidad dentro del programa de la asignatura” 28.07 por ciento, “Encomendando a los alumnos la realización de ejercicios prácticos relacionados con el medio ambiente” un 77.19 por ciento o “Incluyendo en el análisis de las responsabilidades en materia de sustentabilidad del centro educativo donde se ha realizado” en un 21.05 por ciento.



**Gráfico 84 Forma de modificación de contenidos procedimentales**

Respecto a la manera de incidir en las actitudes de los alumnos, 64.91 por ciento expresa “Haciendo ejercicios de juegos de simulación, estudio de casos, discusión sobre dilemas éticos,..., en el ámbito de las clases prácticas”; 36.84 por ciento “Definiendo competencias actitudinales para la sustentabilidad dentro de los programas de estudio”, 8.77 por ciento “Creo que no es procedente realizar acciones para incidir sobre las actitudes personales de nuestros alumnos. Hace falta esperar que ellos las vayan cambiando por su cuenta, a la vista de lo que han estudiado” y 5.26 por ciento “De otras”, entre las que se encuentra un comentario: *“Con nuestro esfuerzo e interés en el tema, cambiando nosotros para que en ellos podamos hacer surgir el interés en los demás de sustentabilidad y conciencia ecológica”* para manifestar la importancia de la labor educativa de los docentes.



**Gráfico 85 Formas de incidir en las actitudes de los alumnos**

Dentro de la encuesta aplicada a los exalumnos de la ENMFM, se incluyó la misma tabla de enunciados que se aplicó a los estudiantes en formación para valorar su percepción sobre temas de carácter ético. Con una escala de valoración en la que expresan el grado de acuerdo o

desacuerdo a los planteamientos indicados. A su vez, tiene la intención de apreciar la visión institucional con la que afrontan dichas situaciones.

En la primera afirmación: “Los docentes pueden profesar cualquier religión, ya que todas enseñan cosas buenas, pero en las escuelas deben respetar el principio de laicidad”, para observar el carácter laico de la educación pública, así como la importancia de la separación “Iglesia-Estado”, las respuestas fueron 78.95 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 3.51 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 5.26 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 7.02 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y un 5.26 por ciento “Totalmente en desacuerdo”.

Reconociendo que al planteamiento le faltó precisión en función al ejercicio de la sexualidad desde el punto de vista de la docencia, se aseveró: “No creo que sea malo que existan orientaciones sexuales diferentes (homosexualidad, lesbianismo, preferencia por el sexo opuesto)”, a lo que respondieron 40.35 por ciento estar “Totalmente de acuerdo”, 19.30 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 22.81 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 8.77 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” e igual porcentaje para “Totalmente en desacuerdo”. Observando los resultados se infiere que el tema no está lo suficientemente esclarecido de manera institucional por lo que se cree que falta mayor cultura respecto al tema de equidad de género.

Con la intención de averiguar su apreciación sobre los docentes como individuo político activo, la afirmación planteada “Me gusta que los maestros puedan tener diferentes orientaciones políticas (derecha, izquierda, centro)” consiguió un 59.65 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 8.77 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 21.05 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 8.77 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y sólo el 1.75 por ciento “Totalmente en desacuerdo”, lo cual indica, a diferencia de la encuesta a estudiantes en formación, que los alumnos egresados tienen mayor sentido político de sus acciones. Esto al apreciar una diferencia

porcentual de más de quince puntos respecto a los que manifestaron estar totalmente de acuerdo de la segunda encuesta sobre la primera.

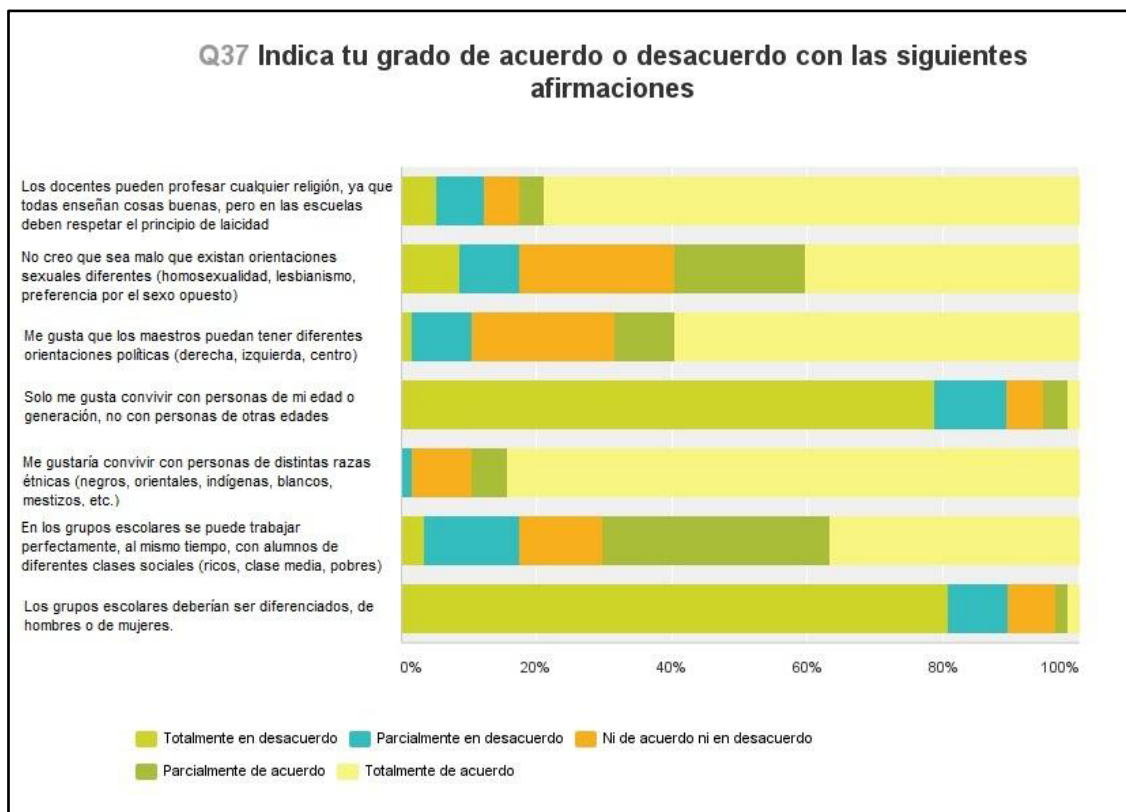
Igualmente, para observar la tendencia de trato referente a los cambios generacionales se aseveró: “Solo me gusta convivir con personas de mi edad o generación, no con personas de otras edades”, consiguiendo resultados de 78.57 por ciento señalando estar “Totalmente en desacuerdo”, 10.71 por ciento “Parcialmente en desacuerdo”, 5.36 por ciento “Ni en acuerdo ni en desacuerdo”, 3.57 por ciento “Parcialmente de acuerdo” y 1.79 por ciento “Totalmente de acuerdo”.

La siguiente aseveración: “Me gustaría convivir con personas de distintas razas étnicas (negros, orientales, indígenas, blancos, mestizos, etc.)” cuyo propósito fue valorar las tendencias racistas o xenofóbicas de los encuestados obtuvo resultados del 84.21 por ciento estar “Totalmente de acuerdo”, 5.26 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 8.77 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, y 1.75 por ciento “Parcialmente en desacuerdo”. Claramente se observa, al menos en el discurso, la relevancia cultural del mestizaje histórico de nuestro país.

“En los grupos escolares se puede trabajar perfectamente, al mismo tiempo, con alumnos de diferentes clases sociales (ricos, clase media, pobres)” declaración planteada para observar tendencias clasistas en su quehacer docente, adquiriendo un 36.84 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 33.33 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 12.28 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 14.04 por ciento “Parcialmente en desacuerdo” y 3.51 por ciento “Totalmente en desacuerdo”.

Un último enunciado planteado en esta escala de valoración fue: “Los grupos escolares deberían ser diferenciados, de hombres o de mujeres.”, 80.70 por ciento indicó estar “Totalmente en desacuerdo”, 8.77 por ciento dijo “Parcialmente en desacuerdo”, 7.02 por ciento “Ni de

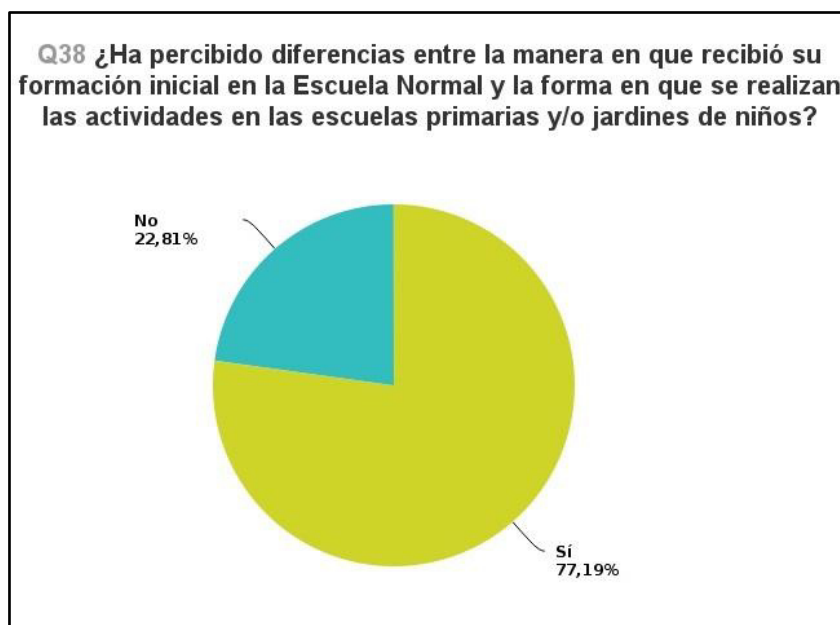
acuerdo ni en desacuerdo” y con el mismo porcentaje de 1.75 por ciento las opciones “Parcialmente de acuerdo” y “Totalmente de acuerdo” respectivamente. Infiriendo con las respuestas que la tendencia a mantener grupos escolares mixtos ha sido educativamente más redituable para los fines de inclusión social.



**Gráfico 86 Percepción sobre temas de carácter ético**

La siguiente cuestión y última en el apartado correspondiente a la variable “Visión institucional” de la encuesta aplicada a ex alumnos de la ENMFM que está vinculada a la hipótesis 2.3) de ésta investigación que enuncia: “Existe discrepancia entre el discurso oficial sobre la formación de docentes y la práctica real que se efectúa en las escuelas normales.”, para lo cual se solicitó que respondieran al interrogante: ¿Ha percibido diferencias entre la manera en que recibió su formación inicial en la Escuela Normal y la forma en que se realizan las actividades en las escuelas primarias y/o jardines de niños?, con un evidente resultado de 77.19 por ciento que exterioriza un rotundo “Sí” y 22.81 por ciento que indica que “No”. Agregando

además, en el apartado de comentarios, más de la mitad de los encuestados, afirmaciones que reafirman la veracidad hipotética planteada. Transcribo enseguida algunos de ellos: *“En la escuela normal se ven los temas y contenidos básicos para tu formación. Ya en el trabajo, las experiencias diarias hacen que te involucres completamente en tus actividades docentes.”*; *“Es completamente distinto. La Normal es sólo teoría.”*; *“En la vida laboral mayoritariamente pesan más las cuestiones políticas y económicas que la cuestión principal que es el/la alumno(a), su aprendizaje y desarrollo. Por cuestiones socioeconómicas en las que también estamos inmersos los docentes se olvida el papel fundamental que debe tener la escuela como agente activo en el ámbito social”*.



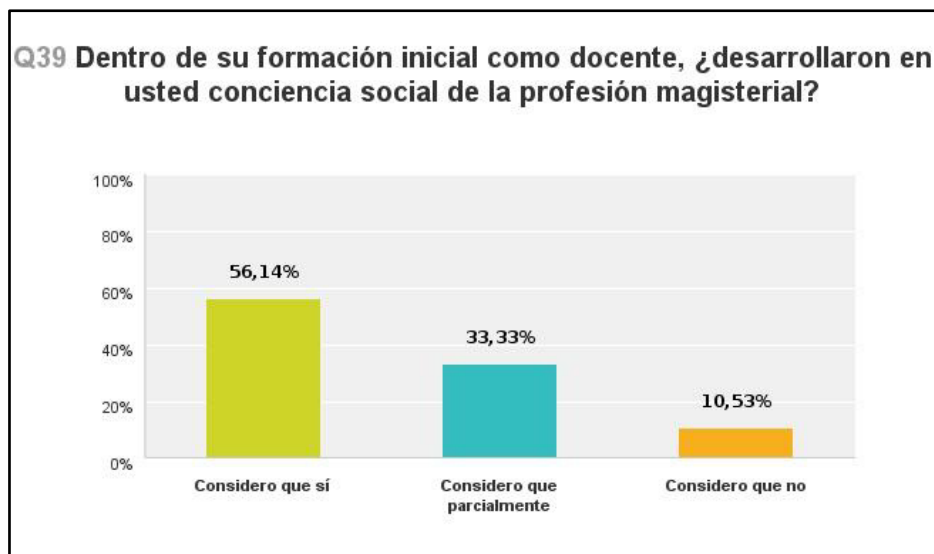
**Gráfico 87** Percepción de diferencias entre la formación inicial y su trabajo docente en escuelas de educación básica

#### 4.1.2.3. Variable “Formación docente”

La encuesta aplicada a los exalumnos de la ENMFM consta de un apartado diseñado para relacionarlo directamente con la variable “Formación docente. Las cuestiones que se plantean buscan identificar aspectos de carácter social plasmados dentro de su preparación pedagógica. De forma tal, que tienen relación con la apreciación de los encuestados sobre su labor educativa en cuanto a su conciencia social, a la manera en que se les preparó para actuar en términos de

democracia, libertad, responsabilidad o compromiso social acordes con la figura del profesorado como agente de cambio y transformación. A su vez, indagar sobre temas relacionados con la sustentabilidad y la forma en que se desempeñan cotidianamente en cuanto a su preparación y actualización, así como la forma de compartir experiencias docentes entre pares.

Al cuestionarlos: “Dentro de su formación inicial como docente, ¿desarrollaron en usted conciencia social de la profesión magisterial?”, un 56.14 por ciento respondió “Considero que sí”, el 33.33 por ciento señaló que “Considero que parcialmente” y el 10.53 por ciento menciona “Considero que no”. Esto resulta significativo por los porcentajes que aluden a la falta de preparación en ese sentido, lo cual significa que casi la mitad de los egresados no se sienten con la formación suficiente como para realizar una serie de actos de manera conciente en una profesión que es considerada como eminentemente social.



**Gráfico 88 Percepción de desarrollo de una conciencia social en su formación inicial**

Cuando se les preguntó: “¿Qué acciones concretas considera que hace falta llevar a término para potenciar una cultura de la sustentabilidad en la escuela normal?”, los encuestados contestaron con las opciones a) “Ninguna, esta no es la función de la normal” sólo el 1.75 por ciento, b) “Fomentar el voluntariado ambiental”, un 49.12 por ciento, c) “Crear incentivos



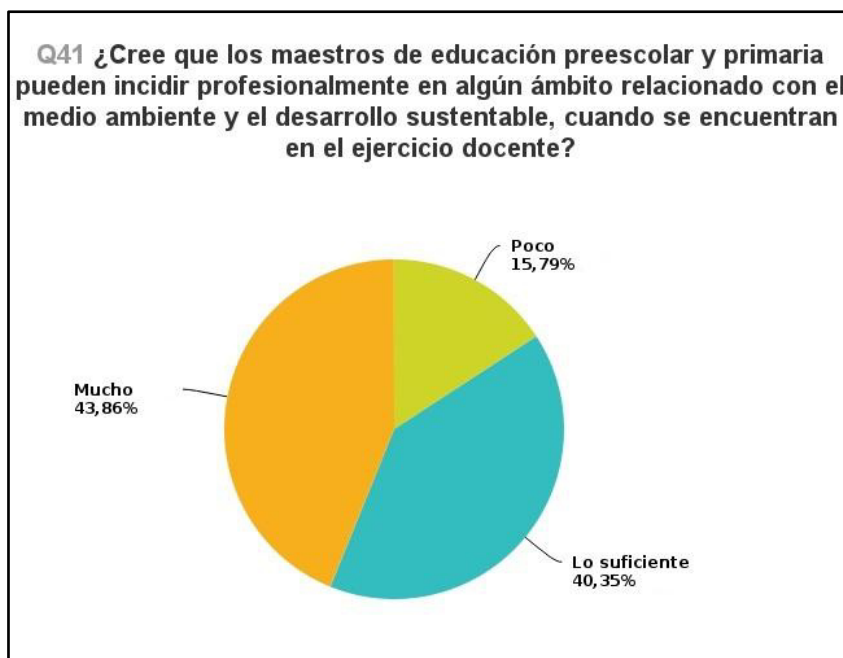
académicos que motiven acciones proambientales” 36.84 por ciento, d) “Colaborar con los agentes sociales y económicos del municipio dentro del marco del Plan estratégico para el desarrollo sustentable”, 38.60 por ciento y e) “Otras” un 5.26 por ciento, con comentarios en esta última sobre: *“desarrollar programas que desde la formación propicien el desarrollo de competencias docentes para la cultura de cuidado del medio ambiente”, y “realizar actividades de reforestación de manera grupal, reciclar la basura y tener contenedores en la Normal para que esta conciencia se dé a la par de nuestros aprendizajes como docentes.”*



**Gráfico 89 Acciones para fomentar una cultura de la sustentabilidad en la ENMFM**

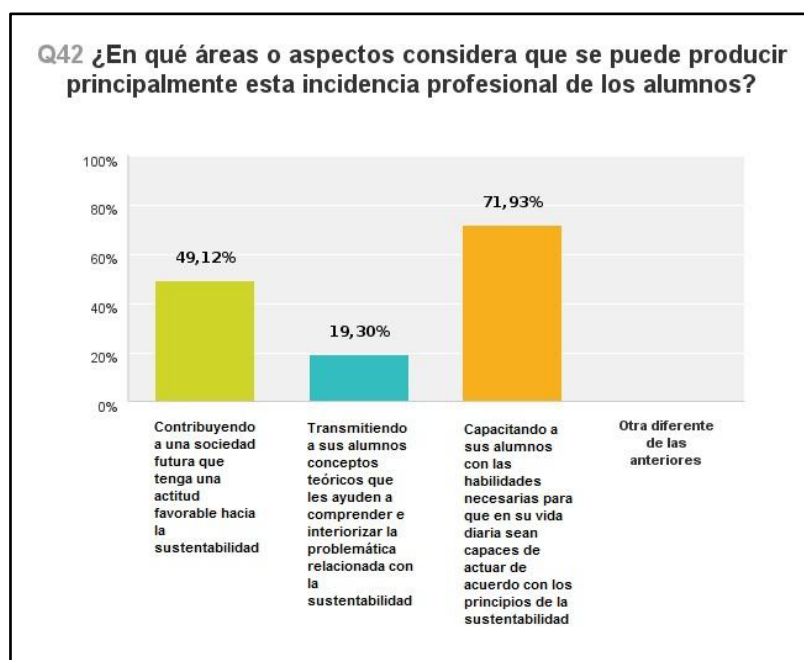
Con el fin de reconocer el grado de incidencia que pueden tener con su ejercicio magisterial, se interrogó: “¿Cree que los maestros de educación preescolar y primaria pueden incidir profesionalmente en algún ámbito relacionado con el medio ambiente y el desarrollo sustentable, cuando se encuentran en el ejercicio docente?”, obteniendo el 43.86 por ciento quienes consideran que “Mucho”, un 40.35 por ciento “Lo suficiente” y 15.79 por ciento que “Poco”. De lo cual se deduce la idea de tener voluntad para actuar profesionalmente, aunque en

relación a los anteriores cuestionamientos, se puede señalar que no cuentan con la preparación suficiente para realizarlo.



**Gráfico 90 Intención de incidencia profesionalmente en algún ámbito del medio ambiente y el desarrollo sustentable**

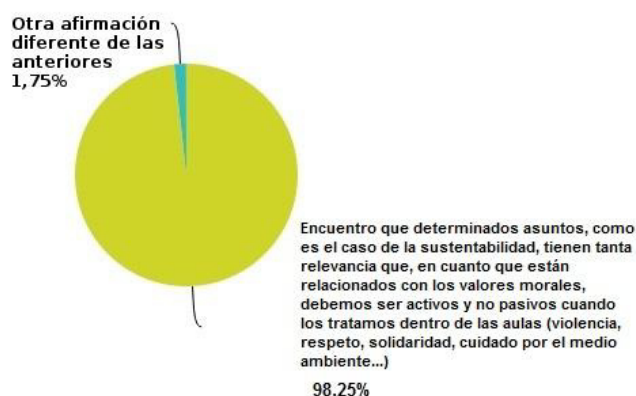
¿En qué áreas o aspectos considera que se puede producir principalmente esta incidencia profesional de los alumnos?, se les cuestionó, con respuestas del 49.12 por ciento “Contribuyendo a una sociedad futura que tenga una actitud favorable hacia la sustentabilidad.”, un 19.30 por ciento “Transmitiendo a sus alumnos conceptos teóricos que les ayuden a comprender e interiorizar la problemática relacionada con la sustentabilidad.”, y el 71.93 por ciento “Capacitando a sus alumnos con las habilidades necesarias para que en su vida diaria sean capaces de actuar de acuerdo con los principios de la sustentabilidad.”



**Gráfico 91 Formas de incidir en la cultura de la sustentabilidad de los alumnos**

Para distinguir el carácter ético de su posición referente al desarrollo sustentable se indagó: “¿Hasta qué punto considera que a los profesores nos es legítimo utilizar nuestra condición de docentes para transmitir valores relacionados con la sustentabilidad?”, sin respuesta a la opción “Encuentro que no es ético aprovechar nuestra posición como docentes para transmitir nuestros valores a los estudiantes.”, con un 98.25 por ciento respondiendo “Encuentro que determinados asuntos, como es el caso de la sustentabilidad, tienen tanta relevancia que, en cuanto que están relacionados con los valores morales, debemos ser activos y no pasivos cuando los tratamos dentro de las aulas (violencia, respeto, solidaridad, cuidado por el medio ambiente...), y con 1.75 por ciento “Otra afirmación diferente de las anteriores”, con la explicación: *“Siento que deja de ser ético si descuido mi objetivo de la clase, de mi asignatura, por ocupar tiempo y espacio al tema de la sustentabilidad y deje de tener una relación directa con mi clase”*.

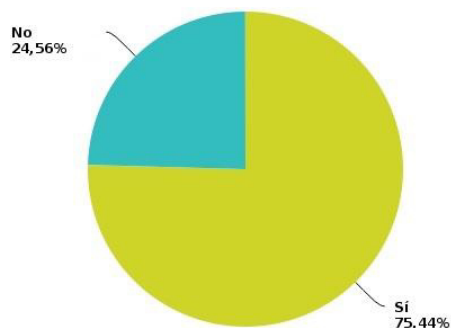
**Q43 ¿Hasta qué punto considera que a los profesores nos es legítimo utilizar nuestra condición de docentes para transmitir valores relacionados con la sustentabilidad?**



**Gráfico 92** Carácter ético de su posición referente al desarrollo sustentable

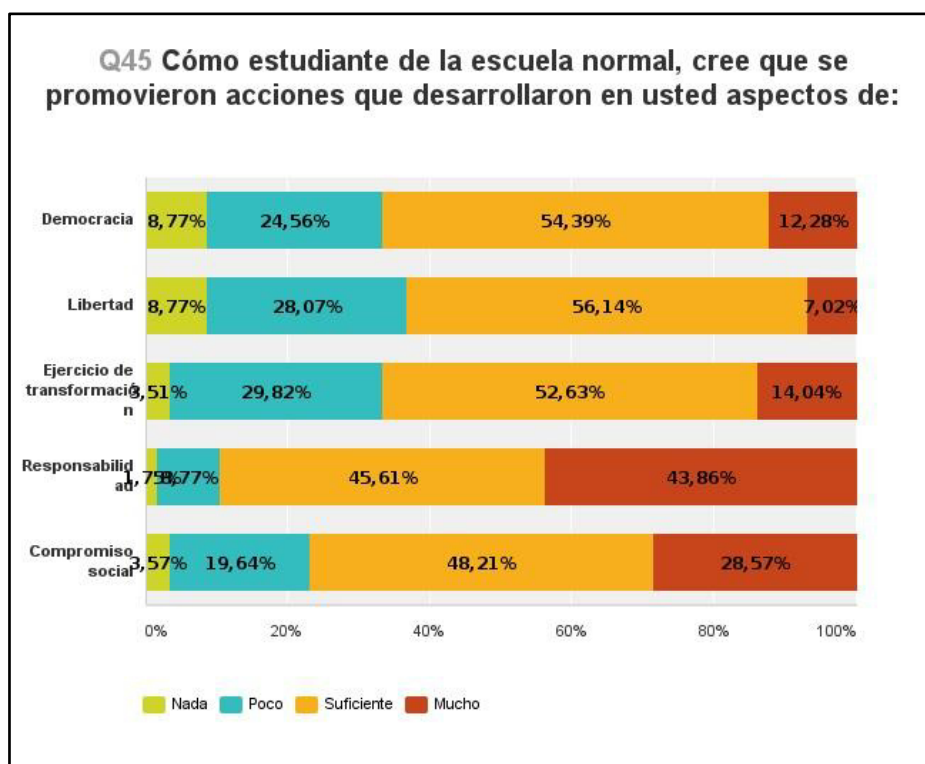
Para palpar la disposición a recibir preparación docente en relación al tema, se le hizo la pregunta: “¿Participaría en cursos, encuentros, seminarios, jornadas, etc., dirigidos a favorecer la sustentabilidad social en el desarrollo curricular en la escuela normal?”, contestando el 75.44 por ciento que “Sí” y el 24.56 por ciento que “No”. Éstos últimos argumentando principalmente cuestiones de tiempo, horario y disponibilidad para realizarlos.

**Q44 ¿Participaría en cursos, encuentros, seminarios, jornadas, etc., dirigidos a favorecer la sustentabilidad social en el desarrollo curricular en la escuela normal?**



**Gráfico 93** Intencionalidad de preparación sobre el tema de la sustentabilidad

De igual manera que se interrogó a los estudiantes en formación, a este grupo de exalumnos de la ENMFM por medio de una escala de valores en la que ponderarían con “Nada”, “Poco”, “Suficiente” y “Mucho” su consideración respecto a la forma en que percibió su formación en la escuela normal, preguntándoles: “Cómo estudiante de la escuela normal, cree que se promovieron acciones que desarrollaron en usted aspectos de:...” obteniendo los siguientes datos: Para el tema de “Democracia” el 32.33 por ciento señala que “Nada” o “Poco”, el 54.39 por ciento, afirma que “Suficiente” y 12.28 por ciento que “Mucho”; en el aspecto de “Libertad”, los resultados fueron, 8.77 por ciento “Nada”, 28.07 por ciento “Poco”, 56.14 por ciento “Suficiente” y 7.02 por ciento, “Mucho”. Más adelante, se hacen las comparaciones entre lo respondido por los alumnos en formación y los egresados. En otro aspecto, “Ejercicio de transformación”, las respuestas arrojan un 33.33 por ciento de “Nada” y “Poco”, 52.63 por ciento de “Suficiente” y 14.04 por ciento “Mucho”. En cuanto al aspecto de “Responsabilidad” 1.75 por ciento manifestaron “Nada”, 8.77 por ciento “Poco”, 45.61 por ciento “Suficiente” y 43.86 por ciento “Mucho”. Y sobre el tema de “Compromiso social” los datos fueron 3.57 por ciento “Nada”, 19.64 por ciento, “Poco”, 48.21 por ciento “Suficiente” y 28.57 por ciento “Mucho”. Es importante aclarar que este cuestionamiento surge de para observar la conceptualización sobre constructos sociales que han permitido la convivencia humana y que por diferentes medios y acciones se promueven entre los integrantes de cada sociedad.



**Gráfico 94 Escala de valores sobre la percepción del desarrollo de aspectos en su formación inicial**

A su vez, con la finalidad de reconocer dentro de su formación docente la manera en que interactúan con sus colegas, se les cuestionó “¿Comparte sus experiencias de las prácticas docentes entre pares?”, obteniendo información del 84.21 por ciento afirmando hacerlo y 15.79 por ciento negándolo. De quienes respondieron “Sí” algunos mencionan hacerlo de manera institucional en las juntas de Consejo Técnico Escolar, que por cierto, sólo hasta el ciclo escolar 2014-2015 tienen una frecuencia mensual establecidas dentro del calendario de actividades escolares con una duración de una jornada laboral pero que en años anteriores, con la misma frecuencia mensual, únicamente se realizaban con una duración de dos horas, lo cual, en ambas situaciones representa muy poco tiempo para compartir situaciones pedagógicas con intenciones de buscar mejor el servicio educativo; otros, respondieron en la encuesta que lo hacen de manera informal, intercambiando materiales, estrategias y experiencias exitosas.



**Gráfico 95 Intercambio de experiencias docentes**

Para finalizar este espacio de la variable “Formación docente” se incorporó al cuestionario de la encuesta la pregunta: “¿Conoce algún programa o experiencia relacionados con la educación para el desarrollo sustentable?”, por una parte para identificar el acceso a la información sobre el tema tratado y por otra, observar la intención de prepararse en el tema. Los datos obtenidos fueron: sólo el 31.58 por ciento reconocen que “Sí”, mientras que el restante 68.42 por ciento contestan que “No”, de los cuales el 57.89 por ciento del total de encuestados refiere su disposición para encontrar información que le permita reorientar su trabajo educativo teniendo en cuenta el enfoque hacia la sustentabilidad.



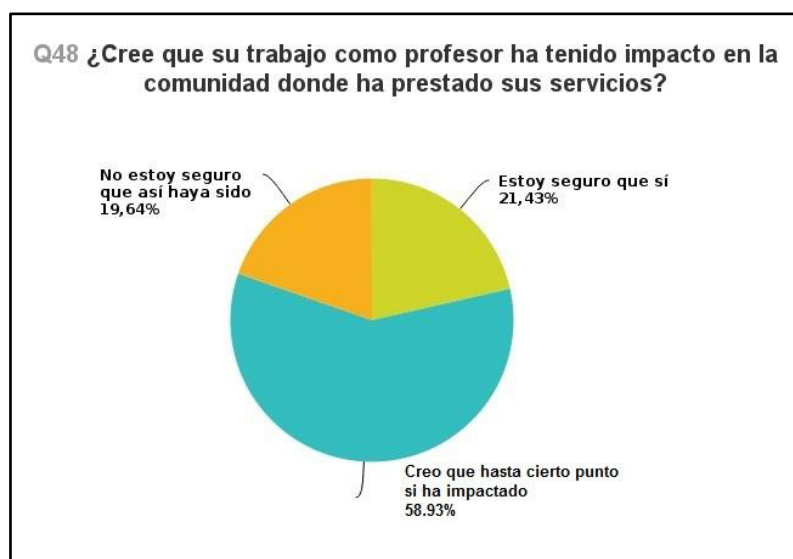
**Gráfico 96 Conocimiento sobre programas relacionados con el desarrollo sustentable**

#### 4.1.2.4. Variable “Responsabilidad y compromiso social del docente”

En este último apartado de la encuesta a los exalumnos de la ENMFM se realizaron cuestionamientos vinculados a la variable “Responsabilidad y compromiso social de los docentes” con la finalidad de encontrar datos y relacionarlos con la hipótesis 4.1) que menciona: “La manera en que se está formando a los futuros docentes los conduce a una participación en la sociedad individualizada sin sentido colectivo, sin toma de decisiones para soluciones colectivas que conduzcan al bienestar social”. De forma tal que se solicitaron opiniones y apreciaciones sobre temas relacionados con su participación como docente y su impacto en la comunidad en que labora, su concepto sobre participación social, su intervención desde su espacio educativo para la colaboración de problemas sociales como la delincuencia, pandillerismo, desempleo a nivel comunitario pero también, su percepción en función a temas más amplios como la competitividad de la profesión docente dentro de los procesos de globalización o del desarrollo económico del país.

Un primer interrogante en este apartado fue: ¿Cree que su trabajo como profesor ha tenido impacto en la comunidad donde ha prestado sus servicios?, teniendo respuestas de un 21.43 por ciento que tienen la seguridad que “Sí”, el 58.93 por ciento declara “Creo que hasta cierto punto si ha impactado” y el 19.64 por ciento comenta “No estar seguro de que ha si ha sido”. La dificultad de percibir su influencia en el aspecto social debe considerar la manera en que está estructurado el sistema educativo como un proceso de mucha duración en el cual, la responsabilidad e influencia de un docente sobre el mismo, se ve limitada al grado o nivel en el cual tuvo cierta intervención. Esto nos conduce a la falta de comprensión de su papel dentro de la totalidad del proceso educativo, sobre todo, evidenciando la falta de vinculación y articulación en los grados y niveles que componen la educación básica.





**Gráfico 97 Impacto del trabajo docente en la comunidad**

De igual modo que se aplicó en la encuesta a estudiantes en formación docente, también a los exalumnos se les cuestionó, por medio de una escala de valores, sobre su postura sobre algunas situaciones de su vida cotidiana. En ella establecerían su grado de acuerdo o desacuerdo en relación a cada una de las afirmaciones presentadas desde “Totalmente de acuerdo”, “Parcialmente de acuerdo”, “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo”. En la primer afirmación: “Mi pareja tiene el mismo derecho que yo a decidir sobre los gastos en la familia”, la mayoría, un 89.29 por ciento dijo estar “Totalmente de acuerdo”, un 8.93 por ciento “Parcialmente en acuerdo” y sólo el 1.79 por ciento manifestó “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; las demás opciones no obtuvieron respuesta. De estos resultados se infiere una tendencia hacia la equidad de género, congruente con una postura hacia la sustentabilidad social.

Ante el cuestionamiento “En el trabajo, trato a todos mis compañeros como mis iguales sin importar si son o no mis subalternos”, la escala arrojó un 71.43 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 25 por ciento “Parcialmente de acuerdo” y las opciones “Parcialmente en desacuerdo” y “Totalmente en desacuerdo” con igual porcentaje de 1.79 por ciento. Dichos resultados

demuestran una acentuación a establecer una gestión educativa horizontal, sin embargo, también explican un desprecio hacia la autoridad en el sentido de ejercer un liderazgo dentro de los centros de trabajo educativo.

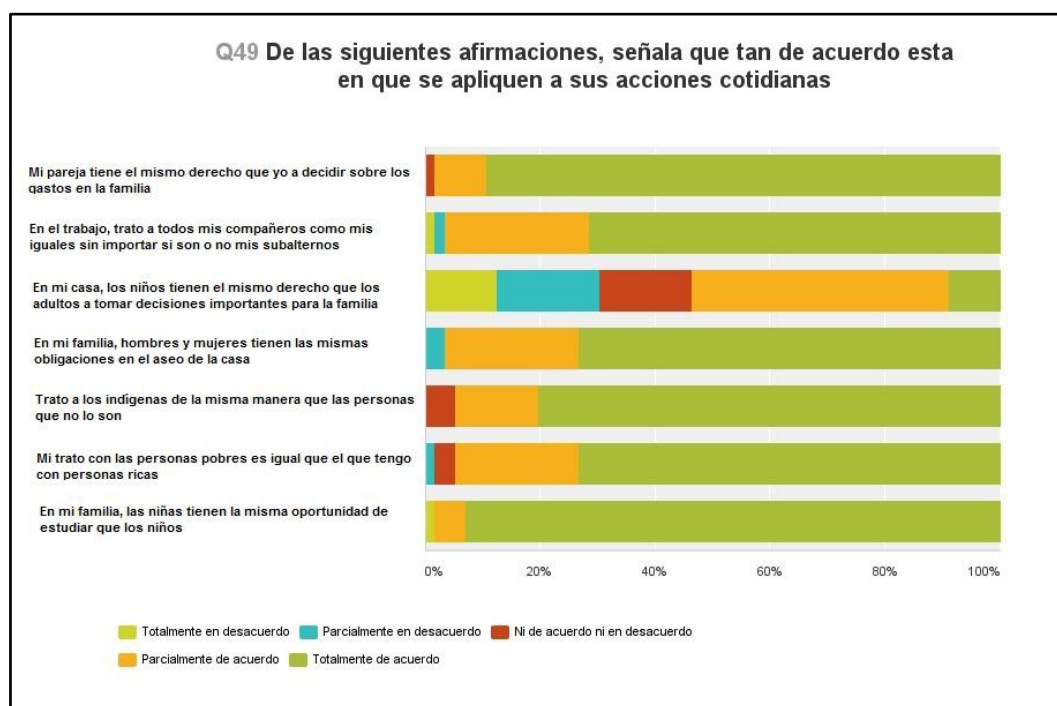
Con la afirmativa “En mi casa, los niños tienen el mismo derecho que los adultos a tomar decisiones importantes para la familia”, las respuestas fueron más variadas, el 8.93 por ciento manifestó estar “Totalmente de acuerdo”, 44.64 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 16.07 por ciento “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, 17.86 por ciento “Parcialmente de acuerdo” y 12.50 por ciento “Totalmente en desacuerdo”. Esta situación se interpreta como un reconocimiento a la falta de formación cognitiva y valoral de los infantes, dado que la afirmativa va en el sentido de la toma de decisiones “importantes” considerando entonces la poca maduración para la intervención en este tipo de situación. De alguna forma, deja evidencia de la falta de cultura hacia la vida democrática de los individuos en formación.

En la siguiente situación planteada “En mi familia, hombres y mujeres tienen las mismas obligaciones en el aseo de la casa”, el propósito es percibir la propensión hacia la equidad de género, cuyos resultados fueron: 73.21 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 23.21 por ciento “Parcialmente de acuerdo” y sólo un 3.57 por ciento “Parcialmente en desacuerdo”, de lo cual se infiere que existe una clara tendencia hacia desarrollar ésta cultura de equidad.

Para encontrar información sobre su postura respecto a la discriminación étnica, se presentó el enunciado: “Trato a los indígenas de la misma manera que las personas que no lo son”, en el cual, 80.36 por ciento manifestó estar “Totalmente de acuerdo”, 14.29 por ciento “Parcialmente de acuerdo” y 5.36 por ciento “Ni de acuerdo, ni en desacuerdo”, lo que indica, al menos desde lo manifestado, un respeto a la diversidad cultural.

En la afirmación: “Mi trato con las personas pobres es igual que el que tengo con personas ricas”, los porcentajes en la escala de valores fueron 73.21 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 21.43 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, 3.75 por ciento “Ni de acuerdo ni en desacuerdo” y sólo el 1.79 por ciento “Parcialmente en desacuerdo”, percibiendo un trato de iguales hacia las personas así como un grado de conciencia en el reconocimiento de las desigualdades económicas.

En el último enunciado, “En mi familia, las niñas tienen la misma oportunidad de estudiar que los niños”, 92.86 por ciento se manifestó “Totalmente de acuerdo” y 5.36 por ciento “Parcialmente de acuerdo”, sólo 1.79 por ciento en “Totalmente en desacuerdo”, lo cual indica que la antigua tendencia hacia la discriminación de las mujeres prácticamente ha desaparecido, dejando clara la posición a la equidad de género como elemento de sustentabilidad social.



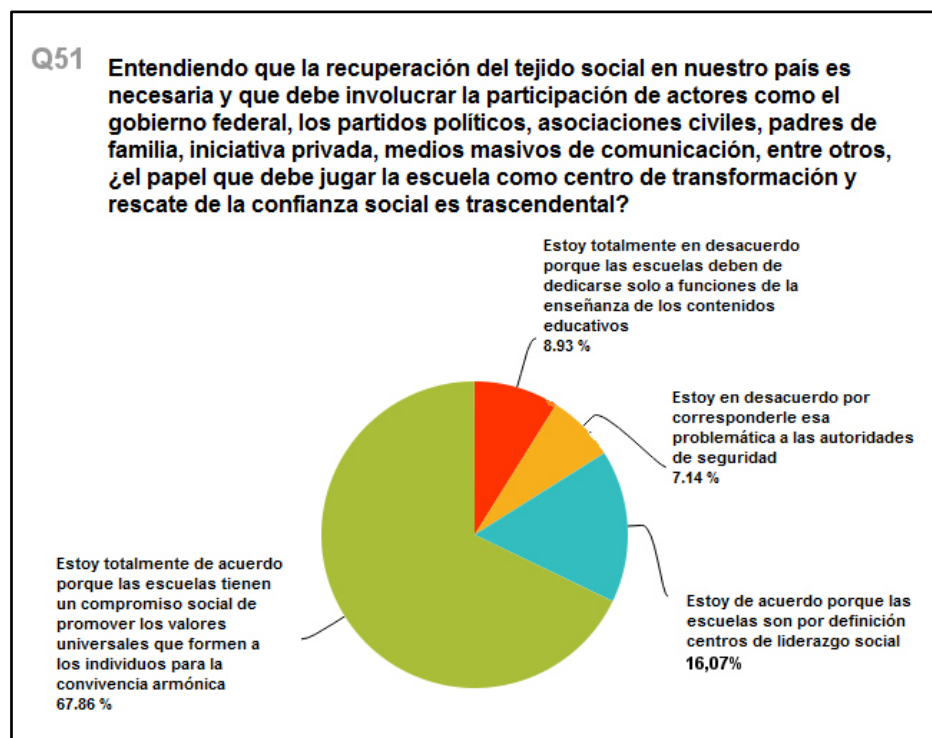
**Gráfico 98 Escala de valores sobre situaciones cotidianas**

Mediante la pregunta abierta ¿Cómo puede definir "Participación social"? se trató de identificar el nivel conceptual de dicho término. En esta encuesta aplicada a exalumnos se categorizaron las respuestas encontrando que la mayoría, 85.71 por ciento se agrupó en quienes

respondieron en términos de: Acciones que se relacionan con la solución de problemáticas de la comunidad, identificando la participación como elemento que permite la toma de decisiones colectivas para beneficio común, entre las que señalamos las siguientes como ejemplo: *“Un proceso en el que todos los individuos de un grupo social intervienen para discutir y tomar decisiones con respecto a algún problema específico o general que tengan”, “actividad organizada, por parte de un determinado grupo social, con la finalidad de expresar iniciativas, necesidades o demandas, de defender intereses y valores comunes, de alcanzar objetivos económicos, sociales o políticos y de influir, directamente o indirectamente, en la toma de decisiones para mejorar la calidad de vida de la comunidad”*; y el 14.29 por ciento relacionó el término “Participación social” desde los espacios educativos refiriendo ésta, como la manera en que los padres de familia se integran a las actividades escolares, una muestra de ello se presenta en el siguiente comentario: *“Es participar activamente en las actividades que se realicen en la escuela fuera del aula, haciendo equipo tanto con personal de la escuela como con padres de familia. También interesarse en la problemática que vive la comunidad y orientarlos hacia que dependencia se pueden dirigir para tratar de solucionarlo, ya que esto afecta a corto o largo plazo a los niños de nuestra escuela”, o “Son actividades en los que se involucra a los padres de familia”*. Dadas las respuestas, se percibe una conceptualización muy definida sobre dicho término, de lo cual se puede deducir que una vez que se integran en su trabajo como docentes, la actividad misma de las instituciones permite identificar con mayor precisión su compromiso social, aunque sólo sea demostrado en el discurso.

Por otra parte, al cuestionarlos sobre el papel de la escuela con el siguiente ítem: “Entendiendo que la recuperación del tejido social en nuestro país es necesaria y que debe involucrar la participación de actores como el gobierno federal, los partidos políticos, asociaciones civiles, padres de familia, iniciativa privada, medios masivos de comunicación, entre otros, ¿el papel que debe jugar la escuela como centro de transformación y rescate de la confianza social es trascendental?, el 67.86 por ciento optó por la respuesta “Estoy totalmente de

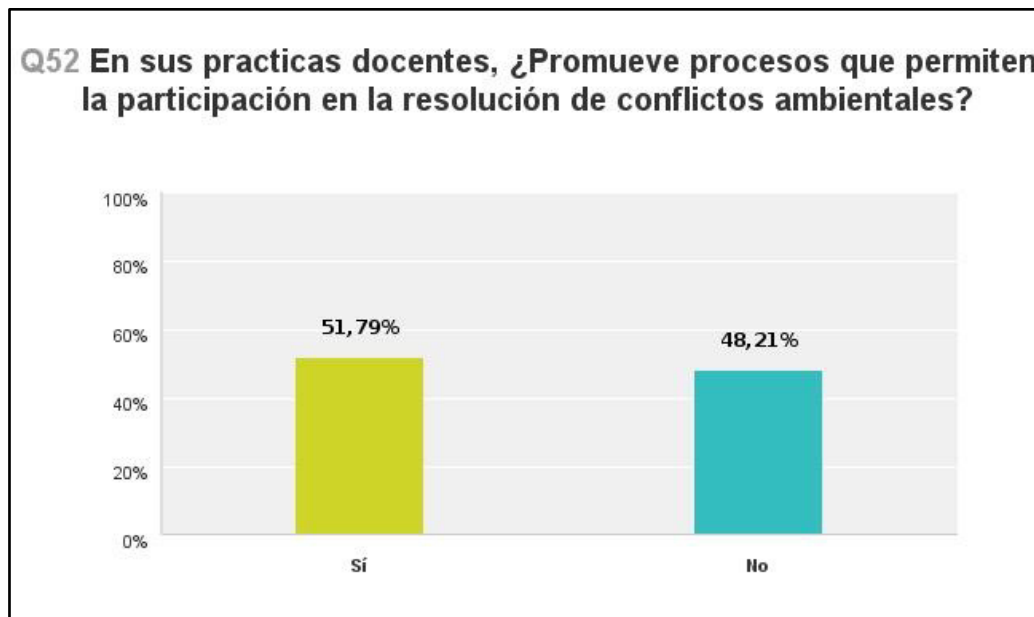
acuerdo porque las escuelas tienen un compromiso social de promover los valores universales que formen a los individuos para la convivencia armónica”, el 16.07 por ciento mencionó “Estoy de acuerdo porque las escuelas son por definición centros de liderazgo social”, 7.14 por ciento respondió “Estoy en desacuerdo por corresponderle esa problemática a las autoridades de seguridad” y un 8.93 por ciento contestó “Estoy totalmente en desacuerdo porque las escuelas deben de dedicarse solo a funciones de la enseñanza de los contenidos educativos”. Dichas respuestas nos dan la posibilidad de inferir que la mayoría de los encuestados asume la importancia de la profesión magisterial como actividad de trascendencia y liderazgo para el actuar social.



**Gráfico 99 Papel de la escuela como centro de transformación y rescate social**

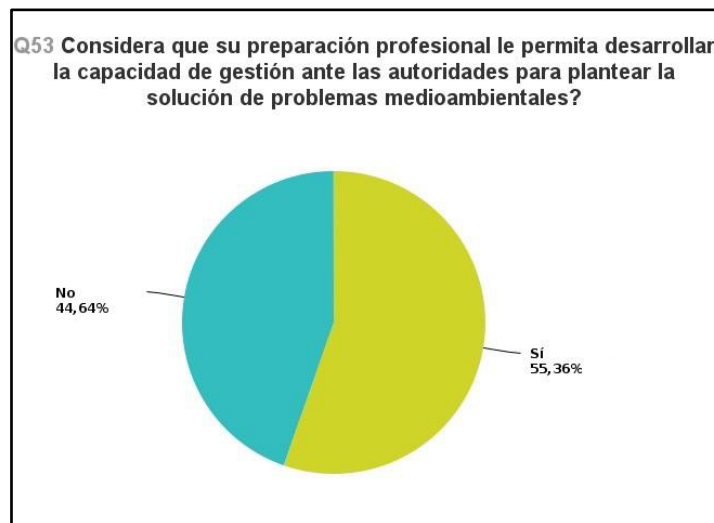
Sin embargo, la anterior afirmación no queda tan clara respecto a la problemática medio ambiental, ya que al cuestionarlos si “En sus prácticas docentes, ¿Promueve procesos que permiten la participación en la resolución de conflictos ambientales?”, las respuestas estuvieron muy repartidas con un 51.79 por ciento que contestó que “Sí” y un 48.21 por ciento que “No”,

constatando que en acciones directas no existe tanta participación como lo establecido discursivamente. Más aún, los comentarios indican que sólo realizan actividades de acuerdo a los programas establecidos por la SEP.



**Gráfico 100 Promoción de participación en resolución de conflictos ambientales**

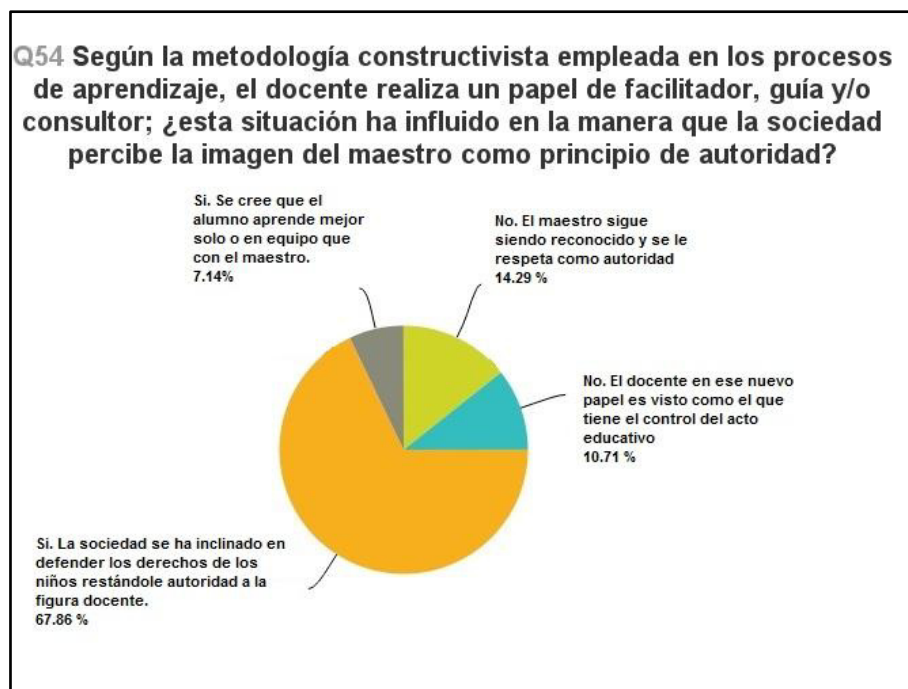
La anterior afirmación se refuerza con los datos obtenidos en la siguiente interrogación: ¿Considera que su preparación profesional le permita desarrollar la capacidad de gestión ante las autoridades para plantear la solución de problemas medioambientales?, y el 55.36 por ciento responde que “Sí” y el 44.64 por ciento que “No”. Es decir, puede percibirse como un actor social de trascendencia pero denota su falta de preparación, de manera formal o por su experiencia, para una puntual intervención.



**Gráfico 101 Capacidad de gestión para solucionar problemas medioambientales**

Así mismo, existe una clara predisposición a la reducción de la figura del maestro como agente social, con autoridad moral para influir como líder comunitario estableciendo condiciones para realizar un trabajo educativo tendiente a promover el orden social por medio del cumplimiento del sistema de normas y valores establecido por un grupo social determinado. Esta idea se robustece con los datos recabados en la pregunta: Según la metodología constructivista empleada en los procesos de aprendizaje, el docente realiza un papel de facilitador, guía y/o consultor; ¿esta situación ha influido en la manera que la sociedad percibe la imagen del maestro como principio de autoridad?, ya que el 67.86 por ciento expresa que “Sí. La sociedad se ha inclinado en defender los derechos de los niños restándole autoridad a la figura docente”, un 7.14 por ciento cree que “Sí. La sociedad se ha inclinado en defender los derechos de los niños restándole autoridad a la figura docente”, el 10.71 por ciento responde que “No. El docente en ese nuevo papel es visto como el que tiene el control del acto educativo”, y sólo un 14.29 por ciento señala que “No. El maestro sigue siendo reconocido y se le respeta como autoridad”. De las respuestas obtenidas se infiere la disminución de la figura del profesor respondiendo a las formas metodológicas empleadas por los planes y programas de estudio, tanto en las instituciones formadoras de docentes como en los utilizados en las escuelas de educación básica,

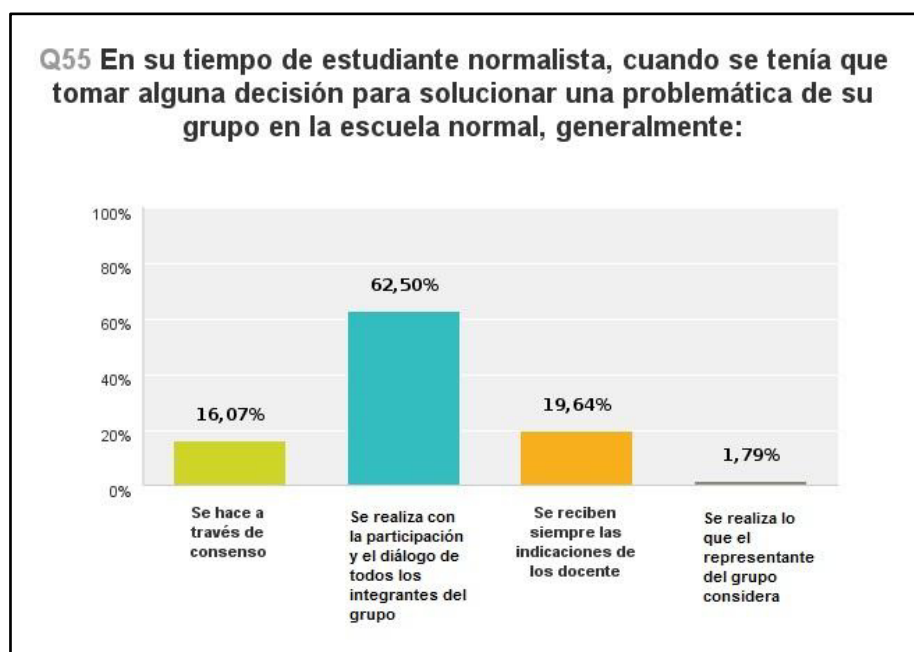
contribuyendo con esto, a la premisa del modelo neoliberal de reducción del estado, puesto que la imagen del docente representa, en los alumnos, socialmente la figura del estado.



**Gráfico 102 Influencia de la metodología constructivista en el cambio de la imagen del maestro como principio de autoridad**

Por otra parte, al ser interrogados sobre la forma de tomar decisiones colectivas en su formación inicial como docentes: “En su tiempo de estudiante normalista, cuando se tenía que tomar alguna decisión para solucionar una problemática de su grupo en la escuela normal, generalmente”; 16.07 por ciento respondió “Se hace a través de consenso”, 62.50 por ciento optó por señalar “Se realiza con la participación y el diálogo de todos los integrantes del grupo”, 19.64 por ciento manifestó “Se reciben siempre las indicaciones de los docente”, y 1.79 por ciento “Se realiza lo que el representante del grupo considera”.





**Gráfico 103 Formas de solucionar los problemas en el grupo en su tiempo de estudiante normalista**

Asimismo, se cuestionó sobre: La solución de los problemas colectivos que afrontaban los estudiantes normalistas se realizaban por medio de las estructuras institucionales de la organización estudiantil (mesa directiva de la sociedad de alumnos, consejo de representantes,) considerando, a través de los canales de diálogo, las opiniones de todo el estudiantado: un 14.29 por ciento mencionó estar “Totalmente de acuerdo”, el 48.21 por ciento “De acuerdo”, 23.21 por ciento “En desacuerdo” y 14.29 por ciento “Totalmente en desacuerdo”. Aunque los números muestran una mayor tendencia a reconocer ciertos procesos democráticos en su actividad estudiantil, observar casi cuatro de cada diez estudiantes en desacuerdo indica una falta de confiabilidad en dichos eventos, así lo demuestra un comentario vertido en el espacio correspondiente que indica *“podrán realizarse muchos debates y la sociedad de alumnos tener la razón, pero a fin de cuentas y en base a mi experiencia la mayoría de las veces la voz estudiantil contaba muy poco”*.

¿Cree que los docentes deban intervenir en la solución de problemas sociales como la delincuencia, pandillerismo, violencia familiar, pobreza, desempleo, equidad de género,

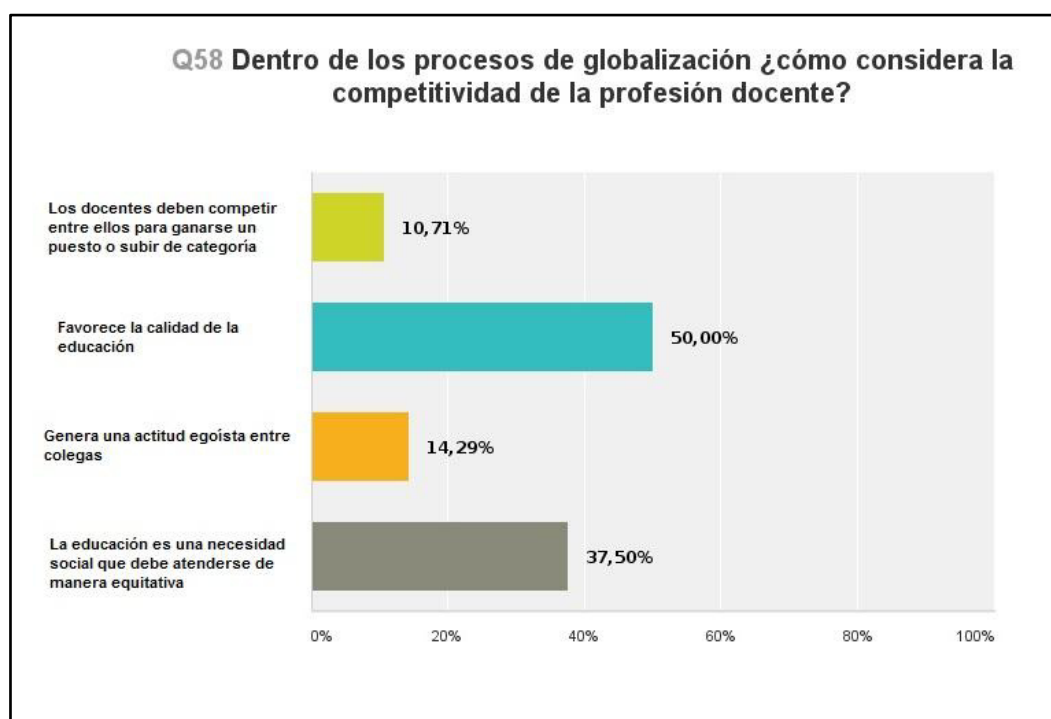
participación democrática, maltrato infantil, embarazos prematuros?, pregunta que se incorporó en esta variable con respuestas de un 50.00 por ciento “Si. Porque son problemas que desde la formación básica deben atenderse de manera preventiva”, otro 30.36 por ciento contesta “Si. Porque es la educación el instrumento que permite romper los círculos viciosos que existen en la sociedad y corresponde a los docentes enfrentarlos”, el 10.71 por ciento responde “No. Porque los maestros les corresponde desarrollar su trabajo según los planes y programas de estudio” y 8.93 por ciento “No. Porque le corresponde al gobierno solucionarlos”.



**Gráfico 104 Intervención docente en los problemas sociales**

Con la intención de valorar la percepción que los exalumnos de la ENMFM tienen sobre la directriz de los gobiernos neoliberales respecto a introducir el factor de competitividad como parte de la función educativa que responde a las políticas macroeconómicas, se solicitó responder la cuestión: “Dentro de los procesos de globalización ¿cómo considera la competitividad de la

profesión docente?”, observando que la mitad de los encuestados optaron por señalar que “Favorece la calidad de la educación”, 14.29 por ciento establece que “Genera una actitud egoísta entre colegas”, un 10.71 por ciento aduce “Los docentes deben competir entre ellos para ganarse un puesto o subir de categoría” y 37.50 por ciento indica que “La educación es una necesidad social que debe atenderse de manera equitativa”. Se presume con esto, las intenciones de los docentes de colaborar a elevar la calidad educativa, aunque la falta de precisión de la pregunta no proporciona evidencia para inferir que responde expresamente a la política económica que resalta el “libre mercado” como elemento para lograr dicha mejora de la calidad y por otro lado, es importante mencionar que al menos cuatro de cada diez docentes manifiesten su postura en cuanto al reconocimiento de la educación como un factor que promueve la inclusión social.



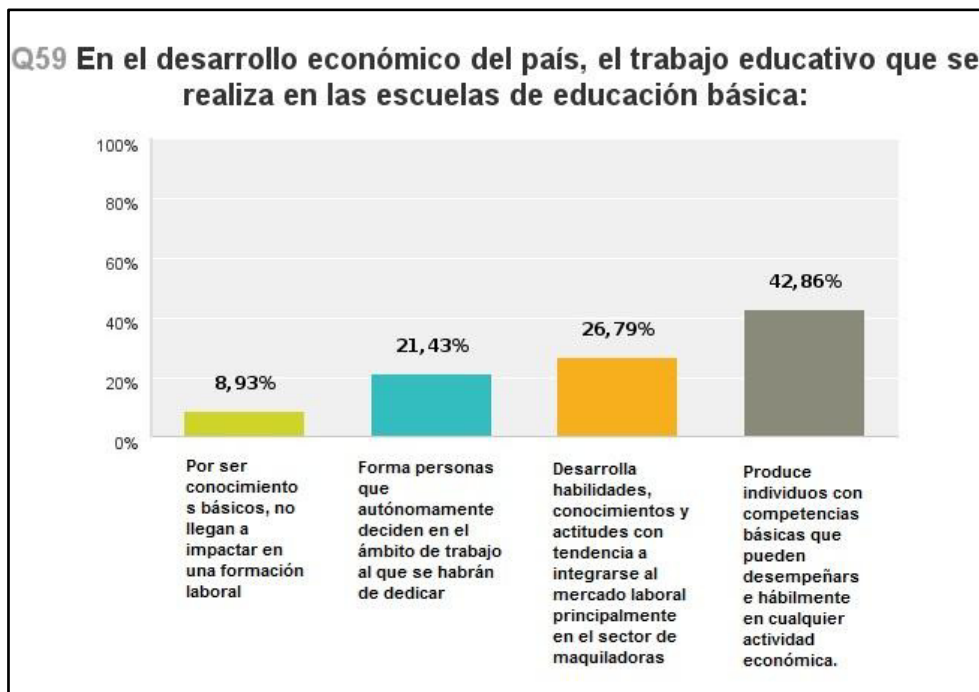
**Gráfico 105 Competitividad en la profesión docente**

Para obtener una visión de la apreciación que tienen los educadores sobre la repercusión de su labor docente en los procesos económicos del país, se les formuló la siguiente pregunta:

“En el desarrollo económico del país, el trabajo educativo que se realiza en las escuelas de educación básica...”: con resultados en la opción a) “Por ser conocimientos básicos, no llegan a impactar en una formación laboral”, que logró un 8.93 por ciento, opción b) “Forma personas que autónomamente deciden en el ámbito de trabajo al que se habrán de dedicar”, un 21.43 por ciento, opción c) “Desarrolla habilidades, conocimientos y actitudes con tendencia a integrarse al mercado laboral principalmente en el sector de maquiladoras” un 26.79 por ciento, y opción d) “Produce individuos con competencias básicas que pueden desempeñarse hábilmente en cualquier actividad económica”, un 42.86 por ciento. Muy repartidas estuvieron las respuestas, lo que denuncia una imprecisión en los principios elementales de la educación pública en nuestro país, señalados tanto en el texto constitucional (Vigente al 26 de marzo de 2015),

*“La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”(Reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2011)”*

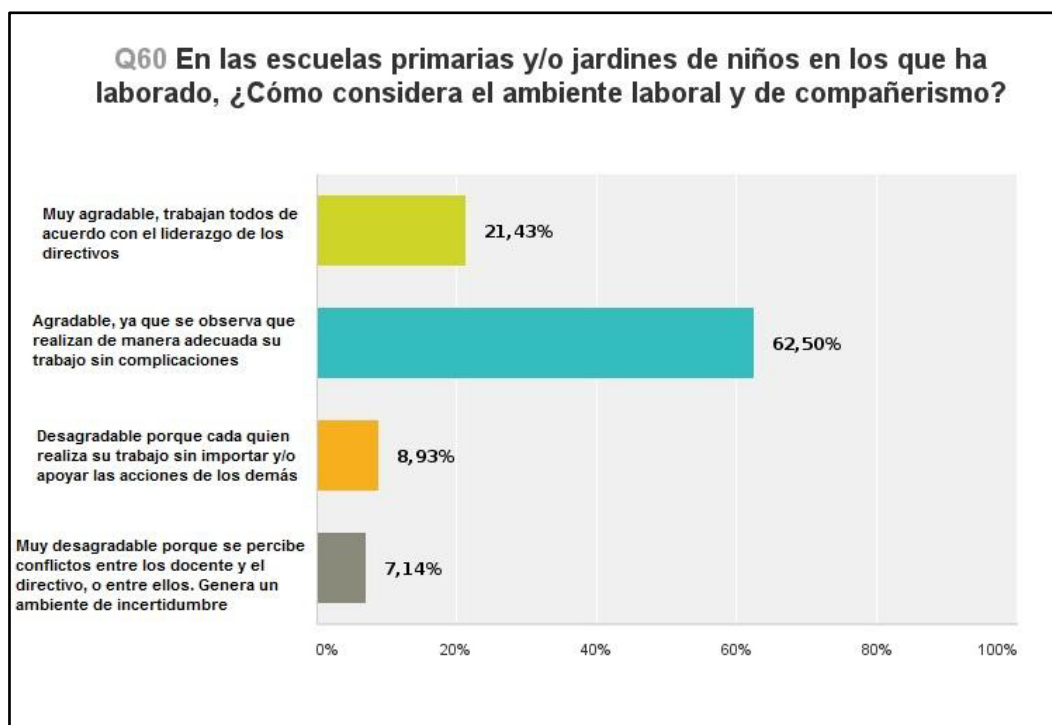
como en la Ley General de Educación respecto al tipo de ciudadano al que se aspira formar. El comentario de uno de los encuestados expresa una situación un tanto despectiva al marcar: *“no considero que esencialmente maquiladoras, pero al no crear individuos pensantes sino ovejas guiadas, eso es a lo único que pueden aspirar”* para argumentar su respuesta.



**Gráfico 106 Impacto de la educación básica en el desarrollo económico del país**

Un factor interesante de apreciar dentro de la actividad magisterial relacionado con las características prosociales que se pretende indagar es la forma en que se desarrollan las relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad educativa; en ese sentido, se estableció un ítem que permitiera indagar sobre ello: En las escuelas primarias y/o jardines de niños en los que ha laborado, ¿Cómo considera el ambiente laboral y de compañerismo?, con los siguientes resultados, el 21.43 por ciento expresa que el ambiente laboral en las instituciones donde labora es “Muy agradable, trabajan todos de acuerdo con el liderazgo de los directivos, un 62.50 por ciento comenta que es “Agradable, ya que se observa que realizan de manera adecuada su trabajo sin complicaciones”, el 8.93 por ciento dice “Desagradable porque cada quien realiza su trabajo sin importar y/o apoyar las acciones de los demás” y 7.14 por ciento exterioriza que lo percibe “Muy desagradable porque se percibe conflictos entre los docente y el directivo, o entre ellos. Genera un ambiente de incertidumbre”. Estas dos últimas situaciones, al parecer, se han venido incrementando por la aprobación y puesta en marcha de la Reforma educativa del 2013 y sus leyes secundarias, primero porque existe una gran incertidumbre sobre las condiciones laborales

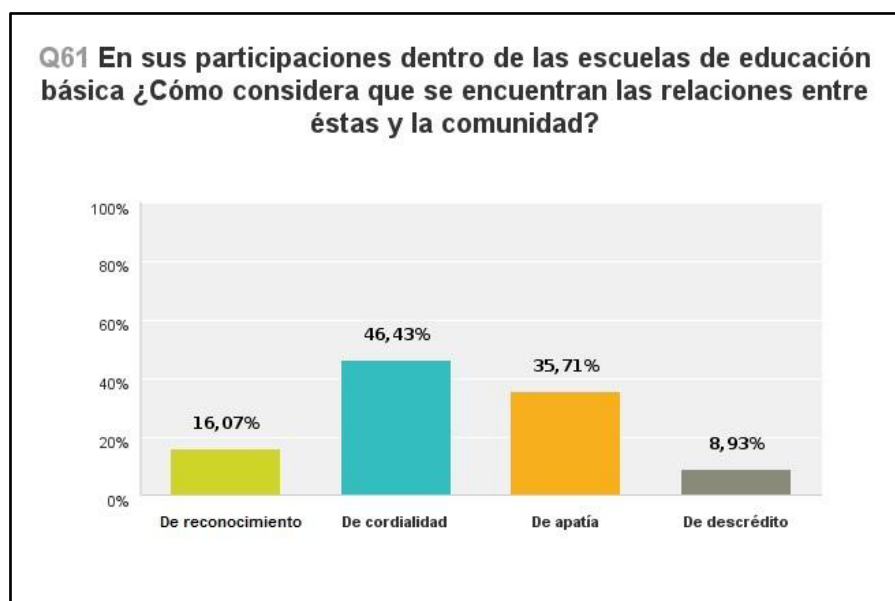
que se establecen en ellas y segundo, por una marcada intención de generar competitividad entre los docentes en el sentido de luchar por puestos e incentivos económicos sin menoscabo de la pérdida del sentido de cohesión social entre compañeros, reflejada ésta hacia las actividades escolares con la comunidad. Así lo manifiesta un encuestado: *“En la mayoría de ellas ha sido agradable. En otras, fue muy desagradable por problemas políticos. Y en algunas, con molestia por lo inequitativo de los programas de compensación salarial como el de Carrera Magisterial”*.



**Gráfico 107 Percepción sobre el ambiente laboral en los centros educativos**

Los planteamientos del interrogante anterior, a su vez, se relacionan con la manera en que se construye la vinculación con la comunidad, de tal forma que se diseñó la pregunta: “En sus participaciones dentro de las escuelas de educación básica ¿Cómo considera que se encuentran las relaciones entre éstas y la comunidad?”, recabando datos de un 16.07 por ciento que considera que es “de reconocimiento” a su labor, 46.43 por ciento pronuncia que son “de cordialidad”, 35.71 por ciento las identifica como “de apatía” y 8.93 por ciento “de descrédito”. Esto puede explicarse, a pesar de las campañas de desacreditación hacia los maestros del país por parte de los

medios masivos de información, por un lado, por la cercanía que mantienen los profesores con los integrantes de la comunidad educativa, alumnos y padres de familia, y por otro lado, por la inercia de la imagen de los educadores en función al respeto que esta profesión representa. Pero si se observa el porcentaje que se muestran apáticos o incluso con muestras de menosprecio hacia el trabajo educativo, la situación se vuelva alarmante porque cada vez más se observa dicha postura con la exigencia de un servicio de calidad que es difícil de proporcionar debido a las condiciones de infraestructura de los mismos planteles, al contexto en el que se desarrolla el trabajo docente y sobre todo, en la manera en que metodológicamente están formados los docentes, sin una consistencia pedagógica que permita evidenciar claramente los resultados sobre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes desarrolladas en los discípulos.



**Gráfico 108 Relaciones entre la escuela y la comunidad**

También, con la finalidad de estimar la valoración que los trabajadores de la educación dan a su organización sindical, como elemento de lucha social y factor de afinidad gremial, se solicitó, a través de una escala de valores, su opinión sobre cuatro pronunciamientos sobre las actividades que realiza la misma y buscar apreciar su sentido de pertenencia a dicho organismo: Una primera afirmación fue, “El sindicato de maestros es una organización social que busca:

“Resolver la problemática laboral, jurídica, social de sus agremiados”, a la cual respondieron con un 21.43 por ciento estar “Totalmente de acuerdo”, 57.14 por ciento “De acuerdo”, 12.50 por ciento “En desacuerdo” y 8.93 por ciento “Totalmente en desacuerdo”.

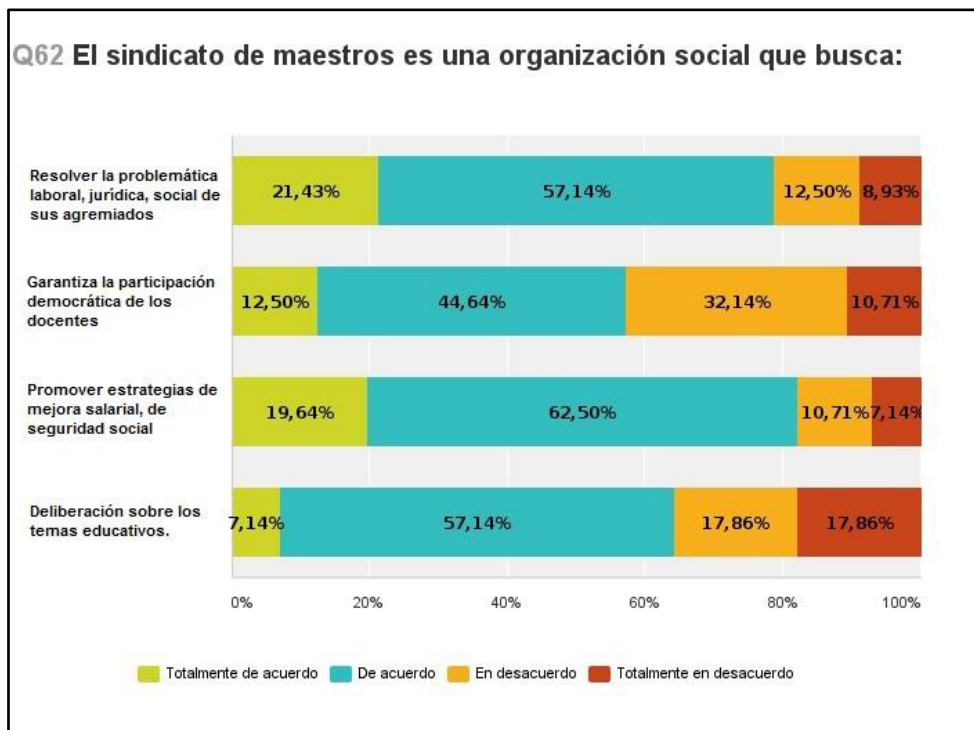
En el postulado, “Garantiza la participación democrática de los docentes”, las respuestas fueron en 12.50 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 44.64 por ciento “De acuerdo”, 32.14 por ciento “En desacuerdo” y 10.71 por ciento “Totalmente en desacuerdo”.

En el siguiente enunciado que indica sobre “Promover estrategias de mejora salarial, de seguridad social” los datos obtenidos fueron 19.64 por ciento “Totalmente de acuerdo”, 62.50 por ciento “De acuerdo”, 10.71 por ciento “En desacuerdo” y 7.14 por ciento “Totalmente en desacuerdo”.

Y por último, la afirmación si el sindicato promueva la “Deliberación sobre los temas educativos”, mencionaron 7.14 por ciento estar “Totalmente de acuerdo”, 57.14 por ciento “De acuerdo”, 17.86 por ciento “En desacuerdo” y el mismo porcentaje “Totalmente en desacuerdo”.

Esto permite identificar a la organización sindical como un factor que ha mantenido su vocación de servicio para resolver situaciones problemáticas de sus agremiados sobre todo en lo referente al aspecto laboral y prestacional. No tanto a la perspectiva democrática o de intervención directa para opinar sobre aspectos educativos. Aunque se reconoce que si lo hace, en esas áreas requiere de mayor profundización para la integración de agremiados que tienen poco tiempo de permanencia en la agrupación.



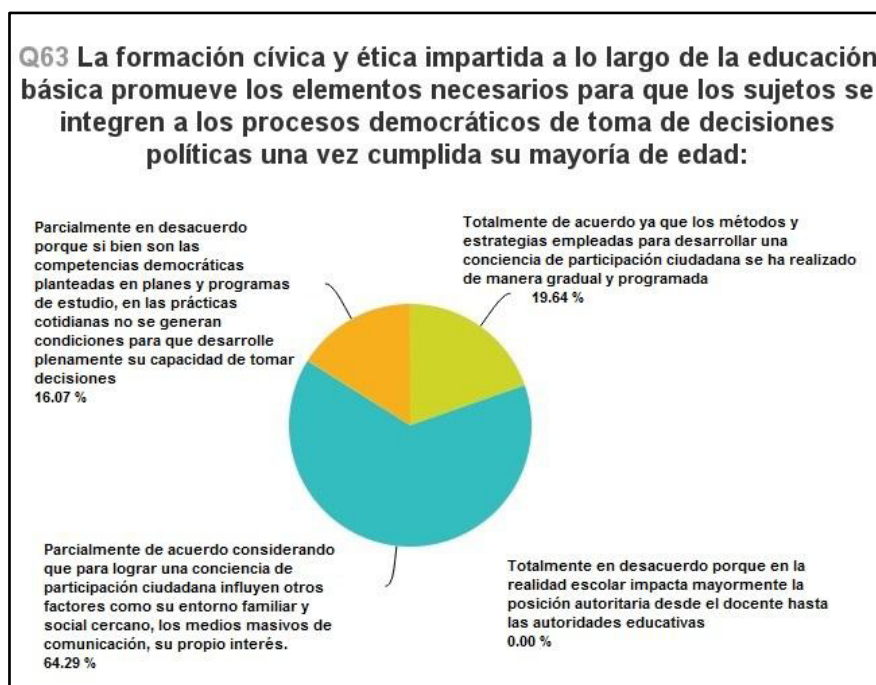


**Gráfico 109 Opinión de los encuestados sobre el sindicato de maestros como organización social**

Para deducir la visión de largo plazo con la que realizan su quehacer educativo los profesores, en la pregunta acerca de “La formación cívica y ética impartida a lo largo de la educación básica promueve los elementos necesarios para que los sujetos se integren a los procesos democráticos de toma de decisiones políticas una vez cumplida su mayoría de edad” se les pidió que seleccionaran alguna de las opciones presentadas; el 19.34 por ciento se inclinó por marcar “Totalmente de acuerdo ya que los métodos y estrategias empleadas para desarrollar una conciencia de participación ciudadana se ha realizado de manera gradual y programada”, 64.29 por ciento respondió estar “Parcialmente de acuerdo considerando que para lograr una conciencia de participación ciudadana influyen otros factores como su entorno familiar y social cercano, los medios masivos de comunicación, su propio interés”, 16.07 por ciento consideró estar “Parcialmente en desacuerdo porque si bien son las competencias democráticas planteadas en planes y programas de estudio, en las prácticas cotidianas no se generan condiciones para que desarrolle plenamente su capacidad de tomar decisiones” y ningún encuestado optó por

“Totalmente en desacuerdo porque en la realidad escolar impacta mayormente la posición autoritaria desde el docente hasta las autoridades educativas”.

Estos datos identifican que existe cierta claridad de los docentes sobre el conocimiento de los propósitos formativos de los planes y programas de estudio, que al menos en lo planeado, intentan la formación ciudadana más conveniente, pero a su vez, dan claridad sobre la percepción de los educadores respecto a la intervención de factores externos que impactan también en la formación de los alumnos en algún momento de su infancia y juventud repercutiendo en conformación como sujeto político en su adultez.



**Gráfico 110 Impacto de la Formación cívica y ética de la educación básica en la toma de decisiones en los procesos democráticos cumplida su mayoría de edad**

Asimismo, para lograr entender la forma en que aprecian la función social que desempeñan cotidianamente se interrogó: “Con respecto a los niveles de impacto en la sociedad de los procesos educativos, ¿cómo considera el rol social que jugará como profesor?”; 37.50 por ciento que cree que es “Muy trascendente”, 57.14 por ciento “Trascendente”, 5.36 por ciento “Poco trascendente” y cero por ciento “Nada trascendente”. De lo cual se infiere que existe, al

menos en lo discursivo, un alto grado de intencionalidad por efectuar un papel de agente de transformación social, aunque no se perciba como operador de un sistema político y económico que diametralmente tienen intenciones opuestas al renovar las relaciones de producción existentes por medio del discurso ideológico de la clase dominante, a través de la internalización del discurso que no solamente se produce por medio de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, ya que la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza.



**Gráfico 111 Rol social del profesor e impacto social de los procesos educativos**

Y por último se les planteó una pregunta abierta para conocer su visión sobre la repercusión que tiene su profesión en el ámbito social, ante la cuestión “¿Cómo considera la responsabilidad social de los maestros y su impacto en la comunidad donde trabaja?”, los encuestados dieron sus respuestas, las que fueron categorizadas obteniendo un 67.86 por ciento que catalogan su labor como “Muy importante”, 26.79 por ciento argumentan que su trabajo implica ser un “Ejemplo” y por lo tanto, requiere de mucha responsabilidad, un 16.07 por ciento entiende que su función conlleva a ser “Agente de cambio”, así como el 10.71 por ciento postula

que su responsabilidad radica en “Formar los futuros ciudadanos”, el 8.93 por ciento señala que el trabajo docente es un “Factor más del proceso educativo” ya que en la formación de los individuos intervienen más elementos como la actuación de los padres de familia, de los medios masivos de comunicación demás agentes sociales que impactan en la misma, un 3.57 por ciento manifiesta que existe una “Pérdida de autoridad” por lo cual es difícil la labor educativa.

Algunas de las respuestas se incorporan a este documento como demostración de los argumentos vertidos por los encuestados, entre ellas: *“Con todo y la descalificación orquestada por el gobierno y los medios sobre el trabajo de los maestros, creo que el magisterio ha asumido su papel con alto grado de responsabilidad social. Y aunque haya mucha apatía por parte de la comunidad, creo que está en espera siempre de la buena actuación de los maestros”*, que enfatiza la responsabilidad de los maestros aun teniendo situaciones adversas y en ese mismo sentido, otro enuncia *“La mayor responsabilidad de un maestro es con sus alumnos, si los trata bien, cumple con su trabajo, es responsable y refleja resultados, tendrá seguramente un impacto favorable con los padres de sus alumnos, así como en la comunidad donde trabaja”*, y una más que puntualiza la situación comunitaria *“Considero que los docentes si nos esforzamos por impactar de manera positiva en la comunidad y quizá veamos reflejado el trabajo con nuestros alumnos. En la actualidad los padres de familia han cambiado y su participación y respeto hacia la escuela ha disminuido. Con los niños se puede trabajar sin complicaciones, pero con los padres de familia no”*. Asimismo, subrayar la trascendencia del quehacer educativo y la manera de asumirlo en todo momento, un encuestado manifiesta: *“La imagen y ejemplo que se da como docentes en la comunidad donde se labora y fuera de ella es de gran trascendencia, ya que la docencia es una de las pocas profesiones en las que siempre estamos en la mira, y personalmente me parece desagradable que seamos siempre juzgados en base a lo que hacen unos pocos. creo que no hay nada mejor que actuar conforme a los valores morales y éticos que nos fueron enseñados y a los que adquirimos al aceptar la docencia como una profesión de por vida”*.

#### *4.1.3. Análisis de las “Entrevistas semiestructuradas realizadas a egresados de la ENMFM”*

Esta parte del documento da cuenta del trabajo de análisis de las entrevistas semiestructuradas efectuadas a quince egresados de la institución incorporados a la función docente en el ámbito del sistema educativo nacional, laborando en escuelas de educación básica públicas, siguiendo el orden de las variables planteadas para la investigación. Asimismo, se establece que en el momento de incorporar algún comentario de alguno de los entrevistados se le referirá como (E1, E2, E3,...), información que se podrá encontrar en la transcripción completa de las entrevistas en el apartado de anexos, a su vez, se anota el número de pregunta (P1, P2, P3,..) para su identificación.

Dentro de las entrevistas se planteó, primeramente, una serie de interrogantes para contextualizar a los participantes. Todos los entrevistados son egresados de la ENMFM, uno de ellos formado con el Plan de Estudios de 1974 (reformado), ya que egresó en 1987, cuatro egresados con el Plan de 1984, en el cual adquiere el nivel de licenciatura al ser considerado dentro del esquema de Educación Superior y diez, constituidos con el Plan de Estudios LEP 97 (Licenciatura en Educación Primaria) o LPP 99 (Licenciatura en Educación Preescolar. Con un promedio de 9.93 años de servicio laborados en escuelas públicas. Once señalan que trabajan en el Sistema Estatal de Educación, tres en el Sistema Federalizado y uno que lo hace en ambos sistemas.

En cuanto al grado que atienden actualmente, cinco lo hacen en el nivel Preescolar, diez laboran en el nivel de Primaria y tres de ellos refieren prestar sus servicios en el nivel de secundaria también. Respecto a la movilidad en su trabajo docente, los entrevistados declaran

haberlo hecho en un promedio de 3.6 escuelas. Además, sólo dos de los quince han prestado sus servicios en escuelas rurales.

Como parte de este espacio de datos generales y para efecto de introducirlos al tema sobre sustentabilidad, se les cuestionó sobre algunos aspectos generales sobre medio ambiente iniciando con (P7) “¿Qué problemas sobre el medio ambiente me puede señalar?”, la mayoría refirió la contaminación del agua y del aire, generada por la basura y los desperdicios tóxicos, alguno señaló el transporte, la violencia, el tráfico, así como la falta de cultura sobre el reciclaje. Sólo uno consideró que el mayor problema que enfrentamos es el calentamiento global por ser el que más le sorprende. Mostrando una posición antropocéntrica uno de ellos comenta: E5 *“hay una gama muy amplia de problemática hoy en día en cuanto a problemática del medio ambiente. Lamentablemente nos hemos olvidado de convivir con la naturaleza, nos creemos dueños del planeta y hemos agredido enormemente a nuestro medio. Problemas muy concretos, la contaminación del agua, del aire, de la tierra”*.

Enseguida, se detallarán los datos obtenidos, ordenándolos en cada una de las variables diseñadas.

#### *4.1.3.1. Variable “Planes y Programas”*

Desde el diseño del guión para las entrevistas se determinó esta variable con el propósito de establecer la percepción que se tiene sobre el tema del desarrollo sustentable explícitamente tratado dentro de los temas, competencias y propósitos de estudio de los planes y programas vigentes. Se inició con una serie de preguntas en relación al cuidado del medio ambiente, para en el transcurso de la entrevista abordar cuestiones sobre conciencia social, participación democrática, ya que los conceptos de sustentabilidad y desarrollo sustentable se relacionan con el cuidado de los recursos naturales, sin considerar la tridimensionalidad de dichos conceptos.

Se preguntó: (P11) “¿Se acuerda de algunas asignaturas que trataron temas relacionadas con el cuidado al medio ambiente?”, a lo que respondieron que algunas como “Ciencias Naturales y su enseñanza I y II”, “Formación Ética y Cívica I y II” en la Licenciatura de Educación Primaria, otras como “Entorno Natural y Social” en la Licenciatura en Educación Preescolar, también lo relacionan con la asignatura “Propósitos y contenidos de la educación básica”. Con un comentario de E1 *“Si lo veíamos, es más, lo platicábamos más con los profes por medio de dilemas morales pero no una clase o un seminario que se refiriera completamente de la sustentabilidad”*, para reforzar la idea de la falta de explicitud del tema de la sustentabilidad en las tres dimensiones, desde el punto de vista ecológico, el plan de estudios de las licenciaturas en educación primaria y preescolar únicamente contiene un par de asignaturas en las cuales la mayor carga de contenidos corresponde a la línea pedagógica, es decir, a la formación de estrategias, técnicas y métodos que suponen una preparación para su enseñanza, más no para el dominio de contenidos. De igual manera, en el plano social, que si bien la formación cívica se vincula al desarrollo del sujeto político, técnicamente no contiene elementos que indiquen la presencia del desarrollo sustentable. En grado muy mínimo, se observan componentes didácticos que precisen la conformación de un docente comprometido a enfrentar y aportar soluciones a problemas de inequidad social, reducción de la pobreza o de desarrollo de una cultura de consumo responsable.

Con la misma intención, pero ahora respecto a los planes y programas que utilizan en los niveles de primaria y preescolar se cuestionó: (P13) “¿Hay algunos temas específicos dentro de su programación que aborde estos temas?”, contestando afirmativamente para ambos niveles, indicando que existen asignaturas que abordan la temática, además de la existencia de programas específicos promovidos por las autoridades educativas que inciden en el tema. Transcribo lo dicho por el E2 *“Sí. Dentro de la currícula, en el grado que me toca atender, que es segundo grado, sí hay temas específicos. De hecho, la asignatura de "Exploración de la naturaleza" prácticamente se*

enfoca en ello. Pero siempre se nos ha recalcado que dentro de la formación primaria el Español y las Matemáticas son las más importantes y creo yo que ya se le debe dar la importancia a la "exploración de la naturaleza", darle la conciencia moral de esa asignatura", el E3 mencionó: "En los programas que nos marcan de "Escuela Saludable" ahí se manejan lo que son campañas de concientización de los alumnos sobre el cuidado del medio ambiente y sobre el reciclaje. El programa de "Escuela Saludable" es un proyecto que maneja el Gobierno del Estado y la Secretaría de Educación en el que se crean comisiones con los maestros para manejar temas sobre campañas sobre el cuidado del medio ambiente, del agua, de la salud, para la concientización de los alumnos sobre los problemas que acarrea también un ambiente dañino para la salud como la contaminación, la falta de agua potable, como no separar la basura". Lo anterior muestra como las reformas que se han hecho en los últimos años a los planes y programas de educación primaria tratan dichos temas, en cambio, en los programas de la formación de docentes, continúan ausentes.

Para insistir sobre su proceso de formación docente, se especificó la cuestión: (P16) "Cuando fue estudiante normalista, ¿Qué actividades se realizaron en la escuela normal que le permitieran entender la importancia sobre el cuidado del medio ambiente?", consiguiendo datos diversos, desde los que manifiestan que en alguna ocasión realizaron proyectos, conferencias o pláticas, como el E4 que enuncia "Desarrollamos varias actividades. Hicimos un proyecto en la materia de Ciencias Naturales, cada equipo hizo un diferente producto, que nos ayudara aparte del aprendizaje de ciencias, que no afectara al medio ambiente", o el E7 "Si hubo muchas actividades, pero la única que más recuerdo fue la separación de basura, también había conferencias relacionadas con ese tema", aunque la mayoría coincide en establecer que fueron pocas las actividades sobre el tema, como lo señala E2 "Recuerdo en la escuela normal, las materias sobre el cuidado del medio ambiente...creando un huerto, ayudando sobre lo que sería la recolección de basura, pero, eran pocas actividades, por eso a lo mejor no las recuerdo. Porque eran muy pocas relativamente hablando", y el E6 "En la escuela normal fueron pocas porque nada más se hacían en ciertas ocasiones las campañas de



*ecología, de concientización. Fueron muy pocas las que se realizaron*”. Lo anterior reafirma el hecho de no incluir temas dentro de los contenidos curriculares respecto al desarrollo sustentable.

Para dar testimonio sobre su preparación como profesores desde los programas de las asignaturas tuvo algún impacto en relación a su formación social, se preguntó: (P18) “¿Dentro de su formación inicial como docente, en las asignaturas de los planes y programas de estudio, desarrollaron en usted conciencia social de la profesión magisterial?”, todos los entrevistados consideraron que sí, dejando en claro que sólo como una parte inicial, ya que muchos consideraron que la práctica docente de los primeros años de su ejercicio docente fue la que permitió adquirir plena conciencia de su actuar social. Por otra parte, cabe puntualizar que argumentan que fueron los docentes de la escuela normal y no estrictamente los programas de las asignaturas, quienes aportaron a que esto sucediera. Como ejemplo, se expone lo expresado por E8 y E13 respectivamente: *“Sí. Un poco. Creo que se desarrolló más en los primeros años de práctica. En los cuatro años si hubo compañeros maestros que sembraron en nosotros esa semillita, ya después se fue desarrollando al estar frente a grupo”*, y *“Sí. Principalmente los maestros desde que estaba en el primer semestre nos inculcaban que era una carrera de vocación, una carrera de vida y era algo con lo que íbamos a estar lidiando siempre y recalcaban mucho que fuera la vocación la que nos moviera, no el interés económico y considero que gracias a ello, obtener esta conciencia acerca de mi labor docente”*. Situación de la cual se infiere que los programas de estudio no están diseñados para interiorizar, como parte del ser social de los profesores, principios elementales que les desarrolle una conciencia social en para el ejercicio de su profesión.

Prácticamente con la misma intencionalidad, el siguiente cuestionamiento que se hizo fue: (P19) “¿Cree que su formación inicial como docente te permitió desarrollar una conciencia ciudadana en cuanto a la Vida democrática?” (P19a), la respuesta mayoritaria fue afirmativa, algunos señalan como inicio de la formación, otros como E3 afirman *“Sí. Dentro de lo que se vio*

*aquí en la escuela vimos cómo se maneja las actividades que conllevan a la democracia. La conciencia de participar en los eventos que implica un ejercicio democrático”, y alguno más, como E11 que señala: “Sí, pero considero que hizo falta más para nosotros aplicarlo en la escuela porque si se vio pero quizá fue muy poco”. La misma pregunta, pero ahora con respecto a su formación cívica? (P19b), nuevamente refieren que sólo como un proceso de formación inicial y que con el tiempo se ha afianzado en su ejercicio docente, como lo emite el E13 “En cuanto a manejarme con los valores, en lo personal, como en buscar inculcarlos a los demás sí ha sido importante para mí. Ha sido importante manejarme con la legalidad y honestidad en cuanto a mis acciones y buscar que los demás sean de la misma manera”. Una tercera parte de esta cuestión fue (P19c) respecto a la defensa de los derechos humanos?, igualmente afirman en lo general haber recibido esa preparación como lo enfatiza el E2 “Amplió más el panorama. Uno siempre ha pensado que la familia es el factor más grande para la formación de los derechos, el respeto a la formación de valores, el hábito y los derechos. Ya estando dentro de la escuela, uno va adquiriendo ciertas pautas, pero la familia para mí es la que me ayudo a formar mi conciencia cívica y democrática”, y como última parte de esa pregunta acerca de la sustentabilidad social?, (P19d), sólo cuatro se expresaron afirmativamente, los demás argumentan que es un término muy reciente, como lo reconoce el E12 “No. Realmente la sustentabilidad vino después. Hasta ahora que ya estoy dentro del plano docente”. Por lo expresado en los comentarios anteriores, se deduce que la formación inicial recibida en la escuela normal fue escasa y que la experiencia en su actuar docente les ha permitido ir desarrollándola. Para crear el sentido a la enseñanza e interpretar los procesos de aprendizaje, asimismo, interpretarse como profesores es necesario conectarlos con la realidad representada por la continuidad de la experiencia (Villanueva, 2010).*

Con la finalidad de comprobar si las recomendaciones de la UNESCO han sido incorporadas a los Planes y Programas de estudio en la formación de docentes sobre la formulación de directrices que examinarán y teorizarán las relaciones y cuestiones que plantean

las dimensiones sociales, económicas y ambientales del desarrollo sustentable, se interrogó sobre: ¿Conoce los temas prioritarios que la UNESCO está potenciando a través de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible? (P23), todos respondieron negativamente, sólo uno manifestó *“He leído poco, pero si estoy informado sobre la situación. La UNESCO, leyendo información hace un año o dos años que asistí a un diplomado sobre la sustentabilidad aquí en el estado de Nuevo León, donde nos explicaban lo de la Ecovía que actualmente está en proceso de construcción y nosotros ya lo sabíamos, cuando se realizó el diplomado y nosotros sabíamos cuál era el fin de poder aprovechar la mayor parte de los recursos. Y nos explicaron por ejemplo, cómo funciona aquí en el estado de Nuevo León, los recursos que se utilizan para el metro que ya tiene más de quince años, que el 52 por ciento de la energía que se utiliza aquí en Monterrey, sale de los desechos públicos”* (E9), y tal como lo indica, dicha información la adquirió en un curso de capacitación a los cuales los docentes no tienen acceso. Se confirma la falta de preparación sobre el tema en la preparación de los educadores. Por otra parte, expresa el alejamiento de las recomendaciones específicas que dicho organismo internacional ha establecido hacia la formación de maestros.

Observando las inconsistencias reflejadas en los programas de estudio de educación básica, se les requirió su sentir sobre: (P28) *“¿De qué manera se pueden introducir contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en las asignaturas que se imparten en la escuela primaria/ jardín de niños?”*; los entrevistados aseguraron su total acuerdo en ello, argumentando la importancia del tema, no como un conocimiento que esté de moda, sino como una necesidad para el desarrollo armónico de los alumnos, así como de salvaguardar los recursos humanos y naturales del planeta, obviamente, modificando también la actitud de los enseñantes. Así lo expresaron algunos de ellos: *“Creo que hay que introducirlas en las demás materias. Generalmente tratamos de concretarlo en una sola materia, lo cual, lo aísla de todo lo demás”*(E5); otro manifiesta *“En preescolar, con situaciones que ellos viven a diario, experiencias de ellos mismos para que lo comprendan”* (E7) y uno señala *“Si están quizás incluidos, pero muy poco. Entonces nuestro*

*compromiso es incluirlos en las clases diarias, el cuidado de nuestro ambiente para desarrollar en los alumnos esa concientización porque, en realidad, es muy poco lo que se brinda en cuestión de recursos”.* (E11). Situaciones de las que se deduce la necesidad de la incorporación de la sustentabilidad en los mapas curriculares de la educación básica con un sentido de transversalidad que se aborde desde los contenidos temáticos en todas sus asignaturas.

En concordancia con la afirmación de esta inexactitud en los espacios curriculares referente a la problemática investigada, se inquirió: (P33) “¿Qué opinión le merece la posibilidad de modificar el currículum fundamentado en la formación en competencias para la sustentabilidad en las materias propias de la formación docente?”; los interpelados expresan estar de acuerdo de dicha modificación debido a la necesidad que los docentes tengan una formación acorde con los problemas actuales a los que se está enfrentando la humanidad, tal como lo enuncia un entrevistado *“Tratar de llevar un poco más una cuestión de materia o una clase, ya ve en Formación (Cívica) vemos dos veces a la semana en primaria, sería utilizar una vez a la semana para hablar sobre ese tema, porque no solamente es un tema de moda, ya hemos visto que es una situación para toda la vida”* (E1) y otro dice *“Que lo poco que nos mostraron o nos hicieron ver la importancia de este tema que lo apliquemos realmente, que se dé un tiempo para que nosotros realicemos un proyecto, se establezca y que lo vayamos a aplicar a las escuelas durante nuestra formación en la escuela normal. Evaluar los resultados y hacer un análisis de los beneficios y los costos, los aspectos a favor y en contra de los aspectos a lo que nos tenemos que enfrentar en ese proyecto.”*(E4). Lo cual indica la suposición de la realización de actividades de los normalistas encaminadas al mejoramiento de su preparación en relación directa al trabajo que implica su intervención en el desarrollo comunitario.

En las escuelas de educación básica públicas, conforme a la gratuidad enunciada en el artículo tercero constitucional, el personal docente, administrativo y de intendencia reciben sus

emolumentos por parte del gobierno, ya sea federal o estatal básicamente, aunque existen otros tipos de escuela como las llamadas “Art. 123” en las que alguna empresa cubre la totalidad de sus gastos; asimismo, los edificios escolares han sido construidos y equipados con financiamiento público a través de diversos organismos creados especialmente para dicho propósito, pero para mantenimiento, compra de materiales de aseo, cuestiones de mejoramiento de la infraestructura o aspectos de ornato y forestación, entre otras muchas, son las propias instituciones quienes las solventan por medio de las asociaciones de padres de familia con el pago de cuotas voluntarias o quienes gestionan apoyos, ya sea de las empresas, organismos públicos o privados, organizaciones no gubernamentales o con la misma comunidad, por lo que una labor que comúnmente desarrollan los profesores es la de realizar gestiones para lograr hacerse de recursos y conseguir lo planteado en líneas anteriores. De tal forma que una de las competencias de los docentes es de gestión, por lo que en el instrumento se incluyó el siguiente cuestionamiento (P48) “¿Considera que su preparación profesional le ha permitido desarrollar la capacidad de gestión ante las autoridades para plantear la solución de problemas medioambientales o sociales de la comunidad escolar en la que se desempeña?”, las contestaciones de los entrevistados son claras al manifestar que no tuvieron preparación para realizar estas actividades de gestión, además, expresaron que son los directivos de los planteles a quienes les corresponde hacerlo, de tal forma que, aunque reconocen su importancia *“Sí, sobre todo porque somos agentes de cambio y tenemos las posibilidades de llevar a cabo actividades que nos acerquen a las autoridades para que nos puedan ayudar los problemas que enfrenta la comunidad (E10)”*, también señalado por otro: *“En mi caso, no he ido a gestionar. Creo que le corresponde mayormente a las actividades de los directores, cualquier maestro lo podemos hacer, podemos gestionar ese tipo de problemática, pero hay un poquito menos de tiempo, pero entonces estaría muy propenso a que los directores hagan conciencia a gestionar ese tipo de situaciones dentro de la escuela y fuera de ella” (E11)*, queda claro que limitan dichas acciones al

liderazgo de los directivos, aunque éstos no hayan recibido una preparación formal para ejecutarlo.

Para finalizar la revisión de los comentarios sobre la variable “Planes y Programas de estudio”, la interrogante que se planteó tiene el sentido de poder apreciar si el diseño curricular de la instrucción elemental responde a las necesidades de preparación de un futuro ciudadano: (P58) “¿Cree que la formación cívica y ética impartida a lo largo de la educación básica promueve los elementos necesarios para que los sujetos se integren a los procesos democráticos de toma de decisiones políticas una vez cumplida su mayoría de edad?”; en las réplicas, algunos egresados de la ENMFM mencionan afirmativamente, puntualizando que existen algunas actividades que se realizan y promueven la participación democrática de los estudiantes, recibiendo también la influencia del contexto *“Sí, pero mientras el alumno va creciendo, va obteniendo diferentes ideas de tal forma que poco a poco va formando su actuar político”,* (E9) y lo expresado por otro *“Si vienen incluidos de que los lleven a cabo, pero sí siento que hace falta más. Por ejemplo, cuando fue las elecciones, que los mismos niños hicieran un ejercicio de votación. Considero que deberían hacerlo dentro de las escuelas para que ellos se vayan formando en ese proceso y que los mismos libros no solamente manejen mucha información sino que manejen más actividades que información que forman esta democracia. Democracia no solamente es elegir sino llevar dentro del aula acciones para tomar decisiones, que ellos mismos propongan algo y que dirijan ciertas actividades y que ellos vean que es en conjunto esa decisión y uno también conversar con ellos sobre acciones que no solamente se den en el aula sino también en su contexto inmediato que es su casa o su comunidad”* (E11). Se deja de manifiesto que el proceso educativo contribuye a la conformación del sujeto político en lo que le corresponde; sin embargo, indican la existencia de más factores sociales que intervienen en dicho proceso.

#### 4.1.3.2. Variable “Vida institucional”

En este apartado se realizaron una serie de interrogantes con la finalidad de valorar la preparación que recibió en la escuela normal durante el tiempo de estudiante, más allá de lo establecido en el diseño curricular, de la cultura y prácticas institucionales y su repercusión en sus competencias docentes relacionadas con su impacto social; así mismo, cuestiones que permitan identificar la percepción de su proceder docente respecto a las acciones institucionales de las escuelas en las que ha laborado, de los padres de familia y la comunidad en general.

De igual forma que la variable anterior, las preguntas introductorias fueron respecto a la problemática medioambiental para continuar con situaciones de desarrollo sustentable o sustentabilidad. Así, la primer cuestión que se planteó “¿En la escuela donde labora hacen algo para el cuidado del medio ambiente? ¿Qué?” (P8), responden que generalmente hacen algunas actividades que se integran dentro del Plan Anual de Trabajo de la escuela, en el que se programan acciones y se establecen los docentes comisionados para ejecutarlas periódicamente. Sin embargo, reconocen que muchas de ellas sólo quedan en actividades planeadas sin ejecutarse, entre ellas mencionan la “Comisión de Ecología”, “De reforestación”, “Proyecto de reciclaje”, muchas de ellas las realizan prácticamente para tener comprobación de su ejecución, un entrevistado lo expresa: *“Hay programas que al inicio del ciclo escolar la SEP los maneja, hay un maestro encargado. Hay una actividad al mes, se toman evidencias, pero solo se queda en eso, actividades hechas al vapor para cumplir con lo que marca la normativa de la Secretaría”* (E1). Otros entrevistados indican que la Secretaría de Educación Pública federal tiene programas colaterales o transversales establecidos como parte del Plan Nacional de Desarrollo, Programa Sectorial de Educación 2007-2012, *“Se está intentando hacer, tenemos un programa que se llama “Escuela Saludable, Segura, Sustentable” y en este sentido se han hecho, creo yo, grandes cosas. Lo más reciente,*

*se está creando un huerto escolar ahí mismo en la escuela con semillas que fueron donadas por el DIF para que los muchachos estén al alcance de los cultivos de la región” (E5).*

Vinculada la cuestión anterior, se averiguó “En la formación que recibió en la escuela normal ¿cree que lo prepararon para enfrentar este tipo de problemas?” (P10), en la que reconocen que fueron relativamente pocos los espacios, tanto curriculares como de acciones institucionales que la escuela normal hizo para tomar conciencia sobre el cuidado del medio ambiente, a su vez, identifican únicamente cursos de capacitación posteriores a su egreso en los que abordaron este tema. Uno menciona *“No. En la Normal “Miguel F. Martínez” cuando estudié eran materias enfocadas a cumplir con la currícula, con el plan, pero hasta ahora que salí y que estoy trabajando, de hecho el año pasado apenas la Secretaría de Educación incluyó en los Talleres Generales de Actualización temas sobre el medio ambiente. Pero cuando estudié la normal, no”* (E2). En ese mismo sentido, expresa: *“Específicamente no, pero en ciertas materias vimos temas relacionados a esto, que nos ayudan a enseñarle a los alumnos a enfrentarlos a esos problemas”*(E7); por otra parte, argumentan que los temas relacionados al desarrollo sustentable son de reciente incorporación al discurso educativo, se postula *“No del todo. No recuerdo haber tenido alguna materia de Desarrollo Sustentable, si recuerdo que había materias, en donde se hablaba sobre las cuestiones de higiene salud, pero como que esta situación de sustentabilidad tomado más auge después del 2000”* (E15). Lo expuesto permite conjeturar que las actividades formalizadas en la escuela normal no posibilitan la formación de educadores con capacidad de intervención consciente en términos de sustentabilidad ecológica.

Con la intención de indagar la forma de promover institucionalmente actividades en las que participe la comunidad en el cuidado del medio ambiente en la escuela que labora, se formuló la interrogación “Respecto a los padres de familia de la escuela donde trabaja, ¿Cree que hacen acciones para solucionar la problemática ambiental? ¿Cuáles?” (P15), señalando que realmente



son muy pocas las actividades donde se involucran los padres de familia; algunos manifiestan que observan que perciben que sólo algunos parecen tomar conciencia del problema, tal como lo enuncia uno de los entrevistados: *“No. En el caso de los padres de familia, son contados los que se involucran dentro de la escuela para hacer una actividad referente al cambio, claro, siempre se les pide que participen; asisten, con la idea de cumplir, de ayudar, pero...son pocos realmente los padres de familia que, creo yo que hacen conciencia sobre eso”* (E2); otros hacen referencia a la conveniencia con la que participan en las actividades, ejemplo *“Dudo mucho que lo hagan a manera general, lo principal ellos buscan mucho el beneficio propio que de manera indirecta realizan campañas de reciclaje en lo que los productos que ellos utilizan que son de aluminio, de metales, ellos van y los venden para obtener una remuneración económica y poder beneficiarse a la vez ellos y el medio ambiente”*(E6). Agregando además una idea sobre el individualismo existente al expresar *“Difícilmente. Estamos en una época de mucho egoísmo de parte de la humanidad y los padres de familia de mi escuela no son la excepción”* (E12). Lo cual demuestra la falta del compromiso de los docentes en formación y de los egresados en las últimas generaciones hacia lo social, hacia la vida institucional en las escuelas, hacia la participación colectiva en los eventos de las escuelas, al mostrar incapacidad de intervención en los problemas comunitarios.

Esta situación, asociada a las contestaciones recibidas al cuestionamiento (P31) *“¿Colaboras y/o participas en proyectos de acción comunitarios relacionados con el desarrollo sustentable?”*, en el cual indicaron negativamente su intervención en ellos, nos dan un panorama de muy poco dinamismo en función a desarrollar una cultura hacia la sustentabilidad. Sólo un entrevistado, E2, respondió ir tomando conciencia de ello al indicar *“Cuando tengo oportunidad sí, porque prácticamente esto lo he ido adquiriendo de forma muy paulatina y dos o tres años para acá, he empezado a hacer conciencia sobre eso”*.

En una posterior interrogante se insistió en conocer la forma en que la normal los preparó para enfrentar situaciones referentes a la problemática estudiada, cuestionándoles (P35) “¿Crees que hay diferencia en su formación en la escuela normal en la forma en que se realizan las actividades en las escuelas primarias y/o jardines de niños en cuanto a la participación de los docentes en la sociedad?”; algunos, con sus comentarios, demuestran la desarticulación existente entre lo que aprenden en la escuela normal y su posterior integración a la realidad de las instituciones de educación básica. Ejemplo de ello, E1 expresa: *“Sí. Algunos maestros nos encausaban a que todo era como la Anexa a la normal y ya cuando te enfrentas a la realidad, que la escuela no tiene bancos, que el alumno no lleva libretas, que hay una plaga de chinches o algo así, te vas dando cuenta que si había maestros que te trataban de quitar ese antifaz, pero la mayoría era que fueras a ver la práctica en la anexa. Después en los primeros tres años te das cuenta que era un mundo de diferencia impresionante”*, asimismo, E10 menciona: *“Si es muy distinto lo que vivió uno en la normal a lo que es en realidad. En la normal siempre se manejaba un docente con su grupo trabajando las actividades con los recursos que tenías pero un docente puede hacer, que podías implementar tú pero en realidad, el docente participa más allá de eso, te involucras a veces hasta con las mismas familias de los alumnos porque hay problemas que a lo mejor ellos no pueden solucionar y tú buscas la manera de ayudarlos en la solución de esas problemáticas”*. De lo que se infiere la existencia de una discrepancia entre el discurso oficial sobre la formación de docentes y la práctica real que se efectúa en las escuelas normales, Covarrubias (1995, p245) afirma: *"Toda propuesta didáctica que se basa en el conocimiento concreto y totalizador de las formas y contenidos del proceso educativo escolar está destinada al fracaso. La realidad es cambiante y múltiple y el proceso escolar no escapa a esta situación."* Asimismo, se reconoce que también hubo quien identificó lo adquirido en la institución como formación inicial: *“La escuela normal me dio las herramientas para trabajarlo y me dio una noción de la manera en que se trabajaba en una escuela, pero uno no deja de*

*aprender, en el trabajo en la escuela primaria me permite seguir aprendiendo y aprendí más todavía y sigo aprendiendo*(E9).

Remarcando la importancia que representa el tema en la actualidad, se solicitó (P36) “¿Qué acciones concretas considera que hace falta llevar a término para potenciar una cultura de la sustentabilidad en la escuela normal?”, obteniendo algunas ideas claras sobre la manera de integrar la temática a la formación docente: “*Que haya materias, asignaturas, actividades y sobre todo a los maestros que se inmiscuyan en esto que se preparen en posgrados, que le den un mayor enfoque al tema de la sustentabilidad*” (E1) y otro propone: “*Dentro de la observación rural que nos piden hacer, podríamos aprovechar y realizar actividades sobre la conciencia y la observación de los diferentes estratos sociales. Las cuestiones ambientales eso también ayudaría, no solo enfocarnos a la cuestión docente, eso también se podría aprovechar dentro de la formación en la escuela normal*”(E2) y perciben, la cultura hacia la sustentabilidad como una forma de ser al declarar “*Creo firmemente en esa situación, pero el hecho que se aparte una materia para tratar el tema de la sustentabilidad me parece un desperdicio, creo que debe de ingresar a todas las materias que se impartan para que sea, más que una materia, un modelo de vida*” (E5); también exigen mayor preparación por parte de los catedráticos de la institución. En lo cual, exponen con mucha claridad uno de los factores importantes de la vida institucional: la profesionalización docente.

En otra pregunta (P40) se pidió que indicaran su apreciación “¿Cómo egresado de la escuela normal, se promovieron acciones que desarrollaron aspectos de: (P40a) Democracia?”, la mayoría declara que sí, aunque reconocen que muy poco; sólo uno menciona “*No recuerdo nada específico*”, otros comentan sus participaciones en los espacios estudiantiles, E3 “*Sí. Siempre se buscaban seleccionar compañeros para actividades ya sea de representación de grupo, representación de generación, siempre buscando medios democráticos en donde se eligiera de acuerdo a lo que la mayoría decidiera*” (E4) o el que expresa “*Totalmente. Ampliando la respuesta, basta decir que en mi época de*

estudiante de la Normal Superior fui muchas veces representante de grupo, fui dirigente estudiantil, me tocó formar parte del Comité de Generación y así a lo largo de mi vida estudiantil” (E5). También con la misma pregunta, se pidió que expresaran su opinión en cuanto a si desarrollaron en ellos aspectos de (P40b) libertad?, contestando afirmativamente, aunque alguno comenta no haberlo percibido en su momento *“Recuerdo muy vagamente de esa situación que nos dieran esa libertad. Sí la teníamos, ahora que ya salí, después de casi diez años de haber egresado de la escuela me doy cuenta que pude haber hecho más respecto a cuestiones de libertad”*(E2); E11 indica *“En algunos aspectos sí, en otros no. En otros sí te daban la libertad de algunos otros temas o cuestiones”*. Asimismo, se cuestionó sobre su formación para realizar ejercicios de transformación (P40c), respondiendo con la afirmativa trece de los quince entrevistados y dos, negando haberla recibido. Uno de ellos amplía su comentario: *“Se nos recalcaba mucho, que nosotros seríamos agentes transformadores de cambio en las personas por lo cual deberíamos siempre buscar la manera de dar lo mejor de nosotros para que nuestros alumnos puedan desarrollarse y cambiar de actitudes, de valores”*(E10). Con la misma intención se cuestionó sobre aspectos de responsabilidad? (P40d) y también la mayoría menciona que sí, reconociendo que fue poco. Uno de ellos identifica el proceso de tutoría como factor negativo para establecerla, argumentando *“Algo, ya que considerando el hecho que realizábamos nuestras prácticas docentes siempre acompañados del maestro tutor, eso propiciaba no tener claro el grado de responsabilidad que nos correspondía como encargados de un grupo escolar. Al egresar, personalmente sentí que tenía dificultad para actuar plenamente como docente cumpliendo con toda la responsabilidad que ello implica”*(E4). En este último comentario se observa la aplicación de una de las perspectivas teóricas que el Plan de estudios LEP 1997 y LPP 1999 enuncia: “La formación del profesorado se basará en el aprendizaje de la práctica, para la práctica, a partir de la práctica y “apadrinados” por prácticos”. Es decir, por docentes experimentados. La preparación magisterial actualmente se lleva a efecto con esta perspectiva incorporando los llamados “maestros tutores” de los cuales los alumnos en formación docente aprenderán el “oficio”

propiciando con ello una pérdida hacia procesos de reflexión profesionalizadora de los educadores.

Por otra parte, con la cuestión (P41) “¿Comparte sus experiencias docentes entre pares?”, la finalidad fue distinguir la manera en que se relacionan profesionalmente y sobre todo, si ésta es suscitada institucionalmente. Los comentarios de los entrevistados confirman que son muy pocos los espacios generados por las autoridades educativas con el propósito de intercambiar aprendizajes significativos en relación a su ejercicio docente. La mayoría precisó hacerlo de manera informal, ocasionalmente, aun manifestando la necesidad de realizarlo, tal como lo explican “Sí. De manera informal. Me enriquece la plática con compañeros que platican como le hicieron para esto o como le hicieron para lo otro. Porque uno como maestro le falta mucho que aprender, todos los días estamos aprendiendo”, (E1) y “En ocasiones, con los mismos maestros comentamos lo que nos ha funcionado o al contrario, lo que nos ha perjudicado dentro del aula, cosas respecto al desarrollo adecuado con los alumnos, pero sí, con los mismos compañeros, de manera informal, sí. Se hace en los pocos espacios de tiempo que hay o cuando te encuentras con algún compañero en algún curso se habla al respecto, pero si es informal” (E4). Una vez más, se identifica la necesidad profesional del reconocimiento oficial sobre el uso del tiempo docente, que no consiste únicamente en el trabajo “frente a grupo”, sino el que se requiere para la planeación educativa, para la revisión y evaluación de los aprendizajes esperados, así como a la capacitación, superación y desarrollo de las capacidades docentes, entre ellas, el intercambio formal de experiencias de enseñanza.

De igual forma, la pregunta (P43b) busca identificar las interrelaciones institucionales que se establecen dentro de los centros educativos: “En su trabajo, ¿el trato hacia a todos sus compañeros debe ser como iguales sin importar si son o no sus subalternos?”, declarando que el respeto es un valor que debe de permanecer dentro del trato cotidiano de las escuelas

identificando diferencias de función, tal como lo expresa *“Primero que nada tiene que haber una jerarquía. Tratarlo como lo que es: nuestro director, nuestro subdirector, con todo respeto, las compañeras, aunque seamos compañeros hay que darles respeto. Tiene que existir la equidad pero siempre guardando las formas, los principios y los valores.”* (E6) o *“Debe de ser igual dentro del trabajo pero siempre con una actitud de respeto a las personas de mayor alta jerarquía”* (E10). Lo anterior determina una falta de horizontalidad en la gestión educativa que permita a todos los integrantes de la comunidad educativa ser parte de la toma de decisiones en torno a los proyectos de mejora de la institución.

Para observar la posibilidad de promover acciones por parte de las escuelas respecto a la participación, se interrogó: (P47) *“En su práctica docente, ¿Promueve procesos que permiten participación ciudadana y resolución de conflictos ambientales?”*, respondiendo en primera instancia alguna acción que se desarrolla con los alumnos como quien señala: *“En lo ambiental son pocas las actividades, pero en otras cuestiones de participación ciudadana desde primer grado estamos escogiendo representante de grupo para que vayan entendiendo lo que es el concepto de democracia y la responsabilidad que conlleva entre otro tipo de actividades”*(E6), o explicando la función de la institución con los medios establecidos para ello: *“Dentro de la escuela existe el Consejo de Participación Social, ahí se manejan las problemáticas que hay en esa escuela sobre la basura, sobre las campañas que se pueden hacer primero en la escuela y que se pueden llevar a sus casas”*(E3). La figura institucional de los Consejos de Participación Social requiere de una reactivación efectiva que promueva la participación colectiva en los procesos de mejora continua de los centros educativos.

Los enfoques metodológicos instituidos desde los espacios curriculares han provocado una modificación en la figura del educador que ha repercutido en el modo de establecer las relaciones de autoridad en la dinámica educativa, razón por la cual se incorporó la interrogación: (P49) *“Según la metodología constructivista empleada en los procesos de aprendizaje, el docente*

realiza un papel de facilitador, guía y/o consultor; ¿esta situación ha influido en la manera que la sociedad percibe la imagen del maestro como principio de autoridad?”, observando, dentro de las contestaciones de los entrevistados, al menos tres posiciones respecto al tema. Primero quien identifica la intención de disminuir el autoritarismo puntualizando “ *ha habido un cambio, ahora los padres de familia quieren que tú les enseñes para que los alumnos aprenda tal como dicen y ahora como docente guía o facilitador nos ha cambiado un poco el rol, sino buscar que los propios alumnos construyan su conocimiento*” (E3); otra postura expresa la manera en que la sociedad ha menospreciado el trabajo del maestro incluso recriminándole la baja en la calidad educativa actual, así lo indica “*Sí, porque anteriormente el maestro todo te brindaba, el alumno era solamente un receptor, era pasivo y ahora ellos mismos deben de construir el conocimiento, tú solamente los diriges. Antes era más disciplinado. Respecto a la imagen de autoridad del maestro puedo decir que ha cambiado, se ha notado mucho ese impacto porque anteriormente los mismos papás te apoyaban en lo "que dijera el maestro" y mira tú eres el culpable al alumno. Hoy no, el maestro es el culpable o la razón por la que el niño haya reprobado. Anteriormente te brindaban totalmente su apoyo para mejorar el desarrollo educativo de los niños*”(E4). Reforzando la idea del docente como “líder comunitario” argumenta: “*Creo que el concepto del maestro ante la sociedad ha cambiado bastante. Recordando al maestro Rodolfo Alanís que decía: " No hagas que el niño piense que sabe más que tú porque entonces los vas a perder"* y yo pienso que ahora muchos alumnos creen que saben más que el maestro, no sé si se deba a la falta de uno como profesor, a los medios de comunicación, pero sí desafortunadamente el papel del maestro ha cambiado” (E1) y una más que explica que muy poco se ha modificado ya que en el trabajo áulico continúa siendo conducido por los enseñantes debido a los requerimientos para cumplir con los temas y contenidos establecidos en los programas de estudio; así lo comenta: “*Creo que muy poco, el maestro sigue conduciendo todo. Hay poco espacio para el constructivismo cuando te ves agobiado con el cumplimiento con los temas y sacar "bimestres de un mes". Es muy complicado*” (E5). Por una parte, se deja constancia del reconocimiento a utilizar metodologías

conductistas que posibilitan completar el trabajo educativo programado; y por otra, se manifiesta la transformación de la imagen de los maestros desde el punto de vista social.

Referente al modo de resolver los problemas que enfrentaron en su carácter de estudiantes normalistas, se cuestionó sobre las actividades institucionales para hacerlo: (P51) “Según su experiencia, ¿Cómo se daba la solución de los problemas colectivos que afrontaban los estudiantes normalistas? ¿se realizaban por medio de las estructuras institucionales de la organización estudiantil (mesa directiva de la sociedad de alumnos, consejo de representantes,) considerando, a través de los canales de diálogo, las opiniones de todo el estudiantado?”, con respuestas diversas, dependiendo del momento en que realizaron sus estudios, ya que algunos expresan haber creado mecanismos expeditos para ello, como la mesa directiva estudiantil *“Nosotros teníamos una mesa directiva pero desafortunadamente en vez de que se buscaran soluciones para la normal, se manejaba más una cuestión política, que a veces las mismas autoridades educativas los utilizaban como un medio de poder, “Tengo a todos los alumnos de mi lado”,”(E1)* y algún otro comentó la inexistencia de dicho órgano estudiantil, sólo la acción de los representantes de grupo: *“No había mesa directiva, por medio de los representantes de grupo se llegaba a externar la opinión sobre los problemas que había en el aula o sobre lo que se pedía en el grupo. Siempre tomando en cuenta las opiniones de todos para conjuntar una sola”(E3).* Como un fenómeno identificado, debe aclararse que durante un gran número de años, los estudiantes de la ENMFM no han tenido la capacidad para organizar elecciones generales para su representación estudiantil, provocando una evidente manipulación por la parte directiva de la institución. Así mismo, expreso personalmente, que el último movimiento estudiantil del que se tiene conocimiento, fue en el año escolar 2000-2001 en el que los normalistas exigían que se conservara la plaza de normalistas para realizar su práctica pedagógica remunerada, como había sucedido en los últimos cincuenta años en la escuela normal, en la cual se hacía el servicio social en las escuelas primarias y jardines de niños



siendo cada normalista responsable directo del grupo designado, logrando acuerdos sólo para la última generación del Plan de estudios anterior. Situación que se modificó con la Reforma al Plan de estudios de LEP 1997 y LPP 1999.

Por otra parte, para entender la dinámica interna de las instituciones educativas en función a cómo perciben las interrelaciones entre el personal adscrito a cada una de ellas, se solicitó que respondieran (P55) “En su trabajo docente en las escuelas en las que ha laborado, ¿Cómo ha sido el ambiente laboral y de compañerismo?”, las respuestas denotan una variedad de situaciones, ya que al haber trabajado en más de una escuela, expresan experiencias diversas. Ejemplo de ello, lo manifestado *“En los dos planteles en los que he estado, el primero la mayor parte éramos maestros de mi edad, se hacían más los grupos, era un poquito más la competencia. Y ahora, con maestros de más experiencia, con más compañerismo, más solidaridad, más incluirnos en las decisiones”*(E4) y *“Hay muchos maestros muy envidiosos, me ha tocado escuelas donde hay mucha armonía, que el director encausaba, su importancia en un centro de trabajo es mucha porque es el responsable del éxito de la escuela.”*(E13). De lo anterior se deduce el impacto que ha tenido los esquemas de competencia dentro del sector docente, los que han conducido a un ejercicio individualista de la profesión, mayormente observado en profesores de reciente incorporación al servicio profesional docente y a su vez, reconociendo a los maestros con más años de servicio como aquellos que manifiestan mayor capacidad de solidaridad.

De la misma forma se buscó indagar sobre el modo que institucionalmente entienden las relaciones entre la escuela y la comunidad con la cuestión: “En sus participaciones dentro de las escuelas de educación básica ¿Cómo considera que se encuentran las relaciones entre éstas y la comunidad?”, encontrando en las contestaciones situaciones que indican la pérdida de comunicación y entendimiento entre ambas figuras, uno exterioriza: *“Hay algunas comunidades que piden a gritos que sus hijos salgan de una situación (desfavorecida), y por eso estaban muy metidos*

*de lleno (en el trabajo escolar), hay otras escuelas donde hay problemas por cuestiones personales, hay situaciones donde la comunidad no apoya es porque el director o los maestros no los incentivan o motivan a que tienen que ser parte de las soluciones de la escuela porque al final de cuentas la escuela es parte de la comunidad. Hay padres de familia que ven a la escuela como simples "guarderías"”(E6); a su vez, otro agrega: “Cada vez más alejadas. Recuerdo en mis inicios de trabajador docente, el maestro seguía siendo un pilar de la comunidad, lo respetaban enormemente, lamentablemente, con el paso del tiempo, se ha venido denigrando nuestra profesión y hoy en día lo veo bastante alejado de la comunidad en sí”(E12), expresiones que establecen condiciones para deducir la existencia de una pérdida de comunicación y trabajo conjunto e impacto social entre las instituciones educativas y las comunidades que desempeñan su ejercicio magisterial.*

Al final de la entrevista se incluyeron algunos temas en los cuales podían emitir su opinión, la pregunta (P60b) complementa el cuestionamiento anterior respecto al ambiente entre docentes, algunas de ellas expresan las dificultades de la agrupación debido al individualismo manifiesto; *“No creo que tengamos una consciencia de gremio como tal. Como trabajadores de la educación, lamentablemente la vorágine que nos lleva a correr un trabajo a otro todos los días, buscamos siempre que nos vaya bien a nosotros, del mejor modo posible, de manera individual””(E5).* También exponen la confrontación de opiniones entre colegas de forma ríspida, uno comenta: *“nos llevamos bien, pero la relación entre docentes en general es muy dispareja, tenemos problemas de opiniones muy fuertes y prácticamente se puede decir que nos atacamos muy fuertemente entre nosotros””(E2).* Se identifica al individualismo neoliberal como el factor de pérdida de identidad profesional, cohesión social y la falta del compromiso de los docentes como sujetos políticos.

#### *4.1.3.3. Variable “Formación docente”*

Dentro de los cuestionamientos que se plantearon en esta variable, se investigó la forma en que los egresados de la ENMFM estiman su formación docente para lograr un desempeño académico acorde a las necesidades del servicio educativo. Las situaciones cuestionadas tienen relación con la utilización de estrategias didácticas, desarrollo de competencias, contenidos de aprendizaje, planeación educativa, disciplina escolar, proceso autónomo de enseñanza y sensibilización respecto al tratamiento con los que aborda los temas, primero relativos al cuidado del medio ambiente y posteriormente, el manejo de los tópicos hacia el desarrollo sustentable, así como conocimientos y actitudes hacia la sustentabilidad.

Un primer interrogante con referencia a la variable analizada se hace para deducir la forma en que los enseñantes observan la actuación de los infantes entorno a la problemática medioambiental, (P12) “¿Cómo observa el comportamiento de sus alumnos en relación al medio ambiente?”, de la cual se obtienen contestaciones interesantes que evidencian la necesidad de educar a las nuevas generaciones para la toma de conciencia para lograr un mundo más sustentable. De alguna forma lo manifiesta un encuestado al aportar: *“El comportamiento de los pequeños es más fácil, es más simple. Porque ellos prácticamente, con tal de adaptarse, de aceptar lo que dice su maestro,”*(E2); del mismo modo, otro se pronuncia: *“La mayoría de los alumnos son conscientes en que las acciones que ellos realizan, algunas están mal, otras están bien, pero destaca en que ellos conocen el cuidado del medio ambiente en cuanto al reciclaje, que es lo propio que viven en la comunidad”*(E6) aunque también se emitieron opiniones encontradas ya que otro más expone: *“Muy poco favorable porque ellos mismos tiran la basura y no hacen uso de los mismos productos que ya tienen no los utilizan para elaborar otros y sobre todo en la escuela que inmediatamente se ve que ellos mismos tiran la basura en el salón, en la escuela y cuando se quiere hacer un trabajo no traen, por ejemplo, el periódico, mismas cosas que tienen en su casa y que pueden hacer uso para elaborar otro producto o las mismas libretas”*(E11), y por otra parte, se remarca la necesidad de precisar propósitos y metas más claras que establezcan acciones puntuales para su desarrollo. Se enfatiza:

*“Siento que están muy abrumados con la información poco concreta, es decir, ellos escuchan en los medios de comunicación y por todas partes que hay que cuidar el medio ambiente. Lamentablemente ninguno de ellos aterriza una idea muy concreta de saber qué es lo que se deba hacer”*(E12) Todos estos comentarios permiten inferir la necesidad de incorporar a la formación de los enseñantes elementos conceptuales y metodológicos precisos que los posibilite a cumplir su enseñanza de forma más puntual.

En seguida se solicitó que indicaran las acciones que efectúan diariamente para incorporar los hábitos en los alumnos en ese sentido preguntando: *“¿Qué actividades cotidianas realiza que implique la formación hacia el cuidado del medio ambiente?”*, centrando básicamente sus réplicas en propósitos de limpieza y reciclaje, *“Básicamente en el aula mantener el salón limpio y poner la basura en su lugar. En el descanso que depositen los desechos en los espacios para ello, en su casa que también hagan lo mismo.”*(E3), otro reafirma la intención: *“Primeramente la higiene en el aula y en su escuela, también el tener plantas que ellos mismos traen de su casa los ayuda a darse cuenta del cuidado que necesitan, la separación de basura, así aprenden más fácil y lo implementan fuera de la escuela”*(E7). Finalmente otro añade: *“Sobre todo el cuidado del agua. Soy un convencido de que es el recurso natural que más debemos de cuidar, entonces en cuanto al uso muy discriminado del agua, soy muy insistente”*(E5). Reconociendo el nivel de intervención del sector educativo en el desarrollo hacia una cultura de la sustentabilidad, se deduce la insuficiencia en el manejo de proyectos eficaces para fomentarla.

En otro interrogante se requirió que indicaran (P21) *“¿Cuáles son las estrategias didácticas que ha utilizado para promover la autonomía de los estudiantes?”*, en la que vertieron opiniones que describen la manera de hacerlo; se explica: *“Primero que nada que el estudiante asuma que en esta cuestión primero tienes que valerte por ti mismo, Hay muchos niños que son autosuficientes, que no ocupan al papá o al mismo maestro. Entonces, algunas actividades donde el niño*

*explique el porqué es importante valerte por ti mismo puede ser lo que hemos hecho para darle realce a la autonomía del estudiante”(E1), también se expresa: “Siempre busco a que en ellos realicen una crítica de cualquier opinión de los demás pero con argumentos. A pesar de que sean pequeños, a pesar de que sean personas de siete años de edad, busco en ellos que cada vez que haga un comentario algún compañero, si ellos lo quieren debatir o rebatir, me den los argumentos y creo que en ellos formo una conciencia autónoma. Porque dan su opinión en base a sus pensamientos”(E2). Comentarios que dejan manifiesto el interés de los educadores por desplegar las competencias de sus alumnos hacia un pensamiento autónomo.*

Una siguiente cuestión se planteó para valorar el nivel de apreciación sobre su formación en cuanto a la preparación de sus labores educativas, (P25) “¿En sus Prácticas Docentes, se acostumbraba organizar las planeaciones didácticas para facilitar el desarrollo de la autonomía en la acción como estudiante normalista?”, algunos comentarios denotan su apreciación en los cuales se percibe un cierto grado de autonomía. Un entrevistado dice “*En algunos semestres hubo maestros nos daban el material únicamente y nos ponían las bases para lo que íbamos a realizar, y ya por sí solos lo realizábamos nosotros*”(E6), otro más expresa su comentario de acuerdo al plan de estudios LEP 1997: “*En el Servicio social sí nos dieron esa autonomía para enfrentarnos al quehacer docente de todas las problemáticas que impactan en el aula. En las Jornadas de Observación y práctica docente era menos por el tiempo.*”(E4).. En alusión a su formación dentro del Plan 1984: “*Cuando yo realice mis prácticas, se buscaba que el practicante saliera por sí mismo a conocer esta situación educativa. Nos tocó ser la última generación de un plan antiguo (Plan 1984) entonces si te motivaban y te incentivaban, recuerdo mucho al Profr. Rodolfo Alanís Barbosa que nos decía "La práctica docente no es la anexa a la normal, hay un mundo increíblemente que ustedes ni siquiera se han dado cuenta allá lejos"*”(E1). De lo cual se deduce que existen diferencias significativas en la formación recibida en los planes de estudio utilizados en la preparación de los profesores.

Una cuestión más, que deja manifiesta la falta de preparación de los docentes respecto a la conceptualización sobre temas de sustentabilidad o al menos el señalamiento de ser una terminología de reciente incorporación al lenguaje del sistema educativo, fue (P26) “Desde los contenidos de aprendizaje y/o aprendizajes esperados de las asignaturas que llevó en la escuela normal, ¿Se planificaba y/o realizaba acciones relacionadas con el desarrollo sustentable, que afectarán a la vida personal de los estudiantes y promovieran su participación en acciones solidarias?”, ya que siete de los entrevistados respondieron con un “No”, mientras que otros demuestran el poco tratamiento de este tema. Uno afirma: *“Lo que recuerdo es que la escuela normal fue más formación docente, preparación hacia mi trabajo. Sobre la cuestión de la sustentabilidad o el cuidado de los recursos, no recuerdo que me hayan formado para eso”*(E2), Otro puntualiza la cuestión de terminología: *“En algunos caso sí, pero no se desarrollaba con ese nombre. Más que nada lo que es la solidaridad, el trabajo en equipo, en el desarrollo de actividades con los alumnos que fuéramos a tener”*(E3) y otro coincide: *“Por la misma modernidad del tema, no se le llamaba así, nunca hablamos de cuestiones de sustentabilidad, pero estaban implícitas en nuestras actividades cotidianas, entonces yo creo que sí se hacía aunque no de manera consciente”*(E5). Esto confirma lo establecido con anterioridad en el sentido del desarrollo de competencias docentes tendientes al desarrollo sustentable.

Se insistió en el asunto sobre la incorporación de temas de sustentabilidad, preguntándoles: “¿Trabaja valores de respeto, tolerancia, equidad..., que definen el desarrollo sustentable?”, a lo cual afirmaron que diariamente lo realizan. Uno expone: *“En todo momento se busca que los alumnos puedan manejar esos valores y diariamente los estén llevando a cabo, no nada más conocerlos”*(E6). Así mismo, otro explica: *“Sí. Cada mes se desarrolla un distinto valor, por ejemplo ahora está el de “Dignidad”. El respeto primeramente se trabaja con la lectura que viene en el calendario y luego ellos mismos comentan en una actividad que en el salón de clases se demuestra el respeto o al contrario, el antivalor en cualquiera de ellos. Además otros grupos hacen carteles donde van*

a otros grupos en específico para hablar de ese valor”(E4). Se observa que los docentes tienen intención de promover los valores, sin embargo no se precisan indicadores que evalúen las actitudes de los alumnos.

Al interrogarlos en relación a su formación docente, (P29) “Cree que la escuela normal lo preparó para trabajar con criterios ambientales y de sustentabilidad en el ejercicio docente?”, la totalidad indica que “No” o que muy poco. Sólo uno dice: *“No. Porque más que nada era la preparación sobre el domino de los contenidos de los programas que estaban vigentes en esa época”*(E10). Razón por la cual se enuncia que su formación social no está diseñada para tener un impacto real en la vida cotidiana de una institución educativa de nivel básico preescolar o primaria.

Con la misma intención, se cuestionó (P30) “En su opinión, ¿Se incluyen acciones de formación específica de docentes de los niveles de preescolar y primaria que los preparen para afrontar los problemas relacionados con la sustentabilidad desde el ámbito de su competencia profesional como maestros? (sensibilización, técnicas, habilidades,...)”, y nuevamente, de manera mayoritaria, señalaron la escasa formación sobre ese aspecto: *“Si nos hace ver que falta mucho en ese aspecto de sustentabilidad. Pero va a depender de poner de nuestra parte para que se vaya fomentando más este tema, que incremente y se podrá observar y ver reflejados los resultados”*(E4). Nuevamente se deduce la falta de preparación teórica y práctica en relación a la temática investigada.

Razones por las cuales al cuestionarlos sobre la incorporación de la temática a su quehacer docente, con la pregunta (P32) “¿En sus clases, trata cuestiones relacionadas con temas sobre sustentabilidad?”, reiteradamente los entrevistados expresaron que “Muy poco” y únicamente cuando los contenidos programáticos así lo requiera.

Como parte del reconocimiento a las construcciones sociales que han permitido evolucionar hacia condiciones de mayor ejercicio de la libertad, reconocimiento de la equidad de género o identificación de situaciones de igualdad, se exhortó a los exalumnos a emitir su opinión sobre dichos tópicos, un primer planteamiento (P43a) fue: “Los docentes pueden profesar cualquier religión, ya que todas enseñan cosas buenas, pero en las escuelas deben respetar el principio de laicidad”, dejando claridad sobre su posición de respeto hacia cuestiones religiosas, apegándose a los principios constitucionales de libertad de creencias, así uno responde “Soy respetuoso de los dogmas, pero siento que a veces la religión suprime la libertad de pensamiento, entonces creo que educar es tener la libertad de pensar, en base a esa premisa creo que la religión debe estar a un costado, sé que en instituciones privadas se hace, pero la pública considero que es un arma que debe tener la gente en la educación pública, tener la libertad de pensar y ya de ahí vendrán miles y miles de conocimientos.” (E8); algo semejante expresa “Sí, porque cada quien decide que religión maneja pero siempre hay que mantenerse al margen de lo que uno piense porque estás ahí ante una gran cantidad de niños o personas que también pueden pensar diferente, pero en la escuela actúan conforme a lo que se les pide” (E10). A su vez, otro describe que se usan algunos conceptos que se relacionan con cuestiones religiosas como referentes históricos (E6), “La escuela en sus contenidos nos maneja hechos religiosos como para citar “Antes de Cristo” y “Después de Cristo” es algo meramente histórico, no es algo que tenga que ver con religión y básicamente se debe de guiar uno por los valores”. Esto deja claro que el principio de laicidad pronunciado constitucionalmente forma parte de su actuar cotidiano.

También se cuestionó (P34f): “¿Cuál es su opinión sobre el trabajo con grupos escolares en los que, al mismo tiempo, se trabaja con alumnos de diferentes clases sociales (ricos, clase media, pobres)?”. Dentro de sus respuestas denotan, al menos en el discurso, su tendencia hacia la igualdad de trato. Comentan alguna situación que se les ha presentado “Tenía a mis niños en la fiesta de navidad e hice todo un esfuerzo para que ellos no hicieran ningún pago, pero, me tocó ese mismo



*día ver a dos niños recogiendo cosas de la basura y los invité, les explique a mis niños que todos tenemos la oportunidad de convivir. Esa ocasión, los niños comieron y convivieron juntos. Me agradó mucho esa situación porque les hice ver a los niños que seguimos siendo personas, seguimos siendo seres humanos y debemos hacer empatía con las personas”(E2); reafirman su posición de igualdad de trato, “En la escuela debemos de tratarlos de la misma manera, no tiene nada que ver la clase a la que pertenecen”(E4).*

De igual manera, se les preguntó: (P34g) “¿Qué piensas sobre que los grupos escolares deberían ser diferenciados, de hombres o de mujeres?”, manifestando estar en contra de esa situación, argumentando que tener grupos mixtos mejora los procesos de socialización y así evitar la discriminación de género. Uno lo ratifica: “*Estoy en contra. El trabajo en equipo es que todos aprendamos de todos. Separarlos por capacidades, por género no se me hace la forma adecuada para llevar a cabo el proceso de aprendizaje.*” (E4); de igual forma “*Considero que es una práctica un tanto antigua en donde no existe una socialización adecuada. Los alumnos deben de buscar socializar entre ellos mismos sin importar sus creencias, sus condiciones económicas o su género. Ahí, lo único que estaríamos fomentando, sería una discriminación de género*”(E6).

Asimismo, se buscó indagar sobre su formación docente cuestionando (P39): “¿Conoce y/o aplica métodos, técnicas o estrategias para gestionar emociones y sentimientos hacia el medio ambiente y la sustentabilidad para desarrollar competencias emocionales en los procesos de formación, tanto a nivel individual como grupal?”, tres de los entrevistados respondieron que “No”, ocho más simplemente contestaron que “Sí” sin comentar nada, los demás declararon intentar crear conciencia en sus discípulos. Entre ellos “*Se busca que a los alumnos se les atienda en cuanto a la valoración del medio en el que están viviendo, de la situación en la que se encuentran y adecuándolo a la actualidad, entonces, a partir de ellos, se busca concientizar para que puedan crear un estilo de vida en donde puedan convivir de manera adecuada con el medio ambiente y poder tener*

*mayores resultados”(E6), de igual manera “Ciertamente sí, buscando que los alumnos tomen conciencia sobre lo que pudiera pasar en un momento dado si se sigue dañando al medio ambiente. Entonces se necesita cuidar mucho el medio ambiente por los daños que se le puedan producir en un futuro”(E10), y otro demuestra la forma de persuadir: “Sí. Por lo general es como una plática, como una conversación el que ellos vean las consecuencias de no cuidar o hacerles preguntas generadoras donde ellos mismos se pongan a pensar en ¿Qué pasaría si...? O ¿Por qué pasa esto? Qué podemos hacer nosotros para no vernos perjudicados. Pero con los estudiantes más grandes sí se puede hacer a través de proyectos o de algún otro producto”(E4).*

A su vez, con la finalidad de conocer si se incorpora la temática sobre sustentabilidad en los espacios de capacitación, se interrogó (P42): “Dentro de su área de docencia y/o investigación, ¿conoce algún programa o experiencia relacionados con la educación para el desarrollo sustentable?¿Cuál?”, obteniendo respuestas que van desde los proyectos que se establecen dentro de la planeación anual de las escuelas hasta algún Diplomado en sustentabilidad impartido por el Gobierno del Estado de Nuevo León.

Por otra parte, en un cuestionamiento que se presentó sobre la apreciación que manifiestan del sindicato de maestros, una cuestión (P57e) es sí dentro del organismo gremial: “¿Se delibera sobre los temas educativos?”, la mayoría contesta afirmativamente expresando alguna de las actividades que ha realizado “Considero que el sindicato tiene que ser un gestor de reformas de cambios educativos, de programas educativos. Aunque nos dirán, esa no es tu función, pero para que se vea que dentro de los sindicato de maestros hay compañeros que tienen el perfil no sólo de líderes sindicales sino perfiles de lo que son: maestros”(E1), otro agrega: “El sindicato ha creado congresos educativos en los que se ha involucrado a padres de familia a docentes sobre las problemáticas que se dan en las escuelas y los retos que vienen para el futuro”(E3) y otro enumera algunos de las propuestas sindicales que han buscado impactar, tanto en la formación docente, como en el

mismo proceso educativo: *“Recordemos que las propuestas más sentidas en cuanto a mejorar la educación han emanado del sindicato: el calendario de los doscientos días, los encuentros nacionales y locales con padres de familia, Carrera Magisterial, yo creo que sí”*(E5). De lo cual se infiere la participación directa en relación a los temas educativos por parte de la organización sindical que permite la aportación de ideas, sugerencias y recomendaciones de los maestros para hacerlas llegar, en su calidad de interlocutor del gremio magisterial, a las autoridades correspondientes con el propósito de mejorar la calidad de los servicios educativos.

Para finalizar los comentarios, aportaciones y deliberaciones que se hicieron entorno a la variable “Formación docente”, se solicitó su opinión en relación al tema de la disciplina escolar (P60g). Concuerdan en la necesidad de establecer un orden en los espacios educativos y algunos hacen reflexiones sobre la forma en que buscan efectuarlo, así *“Para mí la disciplina escolar es necesaria, es total. Pero no de forma autoritaria, lo veo como parte de la formación del sujeto. Nunca he sido partidario de utilizar una disciplina autoritaria, simplemente la veo como parte de una formación integral”*(E9). Cuestionando los vacíos reglamentarios *“La disciplina escolar ha cambiado mucho. Todos sabemos que los maestros hacían correctivos físicos, ahora obviamente no y se me hace correcto ese derecho de los niños, pero están los lineamientos generales que te dicen los derechos y lo que se debe de hacer en un momento dado de una falta. Sí, perfecto, ya consideraron esos lineamientos pero no se llevan a cabo, entonces si no se respetan, pues la disciplina del aula se va a minimizar porque en realidad no pasa nada”*(E11) y puntualizando las dificultades al respecto *“La disciplina está bastante complicada, sobre todo a nivel secundaria. En la primaria los niños todavía tienen ese ideal de alcanzar todas sus metas, lamentablemente los muchachos de secundaria se ven inmersos en un conformismo bastante agobiante. Me ha tocado vivir situaciones en los que los muchachos dicen prácticamente “¿Para qué estudio?, si al salir de aquí no voy a tener la manera de continuar mis estudios y si me titulé en algo, no voy a tener la oportunidad de laborar en ello”, total que son muy conformistas hoy en día”*(E12). Algunas de ellas se relacionan con la tendencia de disminuir la autoridad del profesor y con ello,

la idea general de la reducción del papel del estado, encargado de regular las relaciones de los integrantes de una sociedad. Como lo refiere Bovero (2010) sobre la distorsión que la ideología neoliberal hace sobre los principios que inspiraron al constitucionalismo liberal al concebir al mercado como una suerte de institución suprema y soberana, promoviendo a la categoría de valor absoluto una idea de libertad que se confunde con la simple ausencia de reglas o con la que Kant llamó “libertad salvaje”. En ese sentido, minimizar la autoridad del maestro, con el disfraz de un enfoque constructivista, el cual representa, para la formación de nuevos individuos, la figura del estado, significa conducirlos hacia el referido liberalismo salvaje.

#### *4.1.3.4. Variable “Compromiso social”*

Indagar acerca del compromiso social de los egresados de la ENMFM en función a su participación dentro de las escuelas de educación básica y de la comunidad es una de las intenciones de este apartado, tratando de dilucidar si el mismo fue promovido desde su formación inicial docente recibida en la escuela normal o en su caso, sus experiencias en el servicio educativo los ha hecho madurar en este concepto o no.

Los interrogantes se formularon de manera gradual, iniciando con cuestiones relacionadas al medio ambiente para posteriormente incorporar aspectos sobre desarrollo sustentable y sustentabilidad, culminando con situaciones relativas a la percepción que tienen de sí mismos como educadores en su desempeño hacia el impacto social como agente de transformación de la dinámica comunitaria.

Además, lograr captar su sentir sobre temas como la recuperación del tejido social, la competitividad de la profesión docente, globalización, desarrollo económico del país, así como la

confianza, responsabilidad e impacto social que considera que ha desarrollado en su rol de docente.

En ese sentido, la primer interrogante fue: (P9) “¿Cuál cree que deba ser el compromiso de los profesores para solucionar estos problemas relacionados con el medio ambiente?”, de las respuestas se deduce que prácticamente el compromiso lo manifiestan en su ámbito laboral, es decir, lo que puedan hacer en su aula o en la escuela, siempre y cuando sean establecidos por la autoridad educativa complementados con programas y apoyo de materiales e infraestructura. No se aprecian acciones hacia la comunidad. Tal como lo expresa uno de los entrevistados *“Si se van a desarrollar verdaderamente los programas, primero que nada que haya un análisis de la problemática real del plantel, proponer soluciones viables, inmiscuyendo a los padres de familia, a los alumnos, alguna organización que pueda apoyar con infraestructura o situaciones económicas para que no quede solo en cuestiones de papel sino que tenga un proceso y un encause real”* (E15); otro entrevistado señala: *“Concientizar a los alumnos sobre los problemas que acarrea dejar el medio ambiente sin cuidado. También buscar la manera en que ellos puedan conocer algunas formas del cuidado del medio ambiente en cuestión de la separación de la basura y reutilizar algunos desechos, en cuanto al agua, buscar la manera de utilizarla de mejor forma para que no se desperdicie”*(E3) y los maestros se consideran como un elemento importante de este proceso, al decir *“Nosotros somos un factor determinante porque estamos formando generaciones en las cuales se necesita hacer conciencia sobre el cuidado y el uso de los recursos naturales que sin ellos no podríamos seguir teniendo las facilidades que tenemos ahora.”* (E9). Igualmente, se infiere la ausencia de un profesional de la educación que actúe activamente como agente social participativo.

Entonces se les cuestionó sobre si realizan o no algunas acciones de manera cotidiana relacionadas con el cuidado medioambiental, pidiéndoles comentarios sobre algunas afirmaciones, entre ellas: “En la elaboración de material didáctico busca utilizar materiales de re

uso (P17a)”. Cinco de los entrevistados lo negaron, seis señalaron que ocasionalmente, dos expresaron que regularmente y otros dos respondieron que “Sí, totalmente”, lo cual se interpreta que hay una incongruencia entre lo expresado con su actuar.

Con la afirmación: “Para sus trabajos por escrito, guarda y recicla el papel usado”, siete contestan que “No”, los demás pronuncian que muy poco y algunos comentan lo que hacen, como *“En algunas ocasiones, sí. El tipo de trabajo que se puede volver a utilizar del otro lado se guarda ahí o se reutiliza en alguna otra actividad dentro del salón”* (E3) o quien reconoce: *“Muy poco. Hay veces que imprimes una hoja, por error esa no te va a servir. La dejo, no la tiro inmediatamente, para usarla en otra cosa. Pero dentro de mis materiales no vuelvo a usarla”* (E11).

Y para valorar su capacidad de intervención, se preguntó “¿Le ha hecho saber a alguien que ha hecho acciones que dañan el ambiente?”; la mayoría menciona que “Sí”, pero que sólo lo hacen en la escuela, otro expresa la preocupación por las consecuencias que ocasiona, otro se pronuncia: *“Sí. A veces les he dicho a los demás que nosotros mismos dañamos el ambiente al tirar basura. Porque después, con la inundaciones nosotros mismos nos vemos afectados. Entre comentarios si se les menciona a los demás, pero que lo hagamos es diferente”* (E4) sólo uno enuncia: *“Si. Y muchas veces yo mismo hago autocrítica de que estoy dañándolo”* (E7) Según la Teoría de desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, (Valsch, 2000), únicamente el anterior entrevistado podría ubicarse en nivel II, moral convencional, en su etapa cuatro que postula “Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el autorrespeto”.

Del enunciado presentado “¿Lee sobre temas ambientales” (P17d) y sus respuestas se desprende el poco grado de conciencia para estar informado sobre el tema. Uno de ellos lo reconoce: *“No. Le voy a ser honesto, empecé a inmiscuirme en cuestiones por una situación política, porque cuando la (campaña) de Nueva Alianza, que salió Quadri, lo seguí en twitter y lo seguí en sus*

*blogs, y así, por ser él un ambientalista conocí muchas cosas a este respecto. Pero se acabó la campaña y no me involucre más en el asunto del ambientalismo”* (E8). De igual manera, se percibe como la necesidad de una formación de educadores con capacidades de mantenerse actualizado en temas de relevancia para desempeñar su trabajo con mayores elementos de conceptualización.

Se hicieron dos planteamientos similares “Anima a mis amigos y familiares para que reciclen” (P17e) y “Separa botellas vacías para reciclar” (P17f), a los cuales respondieron negativamente, otros con poca frecuencia, algunos afirman que lo hacen en su casa o como lo manifiesta uno de ellos *“Únicamente las que son de aluminio que se pueden volver a utilizar en cuanto a reciclaje y que se puede obtener un beneficio económico”,* (E6) igualmente reconocen *“En mi casa sí. Por una cuestión que me lo pidieron en el jardín de mi niño. Nada más, pero no por una cuestión de costumbre o sustentabilidad”* (E1). De lo que se infiere que al no tener una cultura sustentable, difícilmente podrán desarrollarla en sus actividades educativas.

Continuando en la misma línea, se enunció: “Platica con sus compañeros y amigos acerca de los problemas relacionados con el ambiente” (P17g) nuevamente reconocen hacerlo esporádicamente, por lo general dentro de su ámbito de trabajo. Uno de ellos identifica las situaciones de emergencia como detonante para hacerlo; comenta: *“En ocasiones, sólo cuando son cuestiones de alarma, recuerdo una película relacionada con lo del "Exxon Valdés" lo platicamos pero hasta ahí, alguna situación de algún incendio forestal o que no pasa la (recolección de) basura por la colonia”* (E8).

En el enunciado “Realiza trabajos manuales con los alumnos con materiales de desecho” (P17h), coinciden todos en hacerlo ocasionalmente, por indicaciones de la SEP o por iniciativa propia. Uno afirma: *“Sí. Se trata de hacer productos con material de desecho en toda la escuela y se usaron botellas de plástico para hacer una lapicera, nada más se le agregó un cierre, con el periódico*

*también, ellos mismos, como están más chiquitos los de primero, hicieron como un juguete, un títere con el periódico”(E11).*

En una siguiente cuestión “Promueve el sembrado de árboles y la construcción de huertos escolares” (P17i), señalan que comúnmente buscan que sus alumnos tomen conciencia sobre la importancia de la reforestación, uno argumenta: *“Claro que sí. Eso es para mí muy importante. Y a los niños se les hace conciencia. Creo que entre más pequeños sean, más fácil es formar en ellos una idea sobre el cuidado del medio ambiente. Cuando me toca la asignatura "Exploración de la naturaleza" regularmente recalco esa situación del cuidado del medio ambiente”* (E2); uno más indica que la promoción abarca hasta sus domicilios por condiciones particulares de su plantel: *“En la escuela como no hay espacio suficiente para llevar a cabo no se ha realizado pero si se ha promovido para que lo hagan en sus casas”* (E3).

Con la finalidad de observar la institución educativa como factor ejemplificador, se cuestiona sobre los materiales de uso cotidiano, “Re usa los cuadernos y las hojas de papel que sobran al terminar cada ciclo escolar” (P17j), casi todos se manifiestan afirmativamente, declarando hacerlo, más que por cuestiones ecológicas, por motivos económicos. Tal como lo confiesa *“las libretas que los mismos alumnos dejan o las hojas las guardo y cuando se requiere para alguna actividad como un dibujo, lo sacamos y los niños buscan la hojita y lo usan. No por una cuestión ecológica, más bien por una cuestión económica”* (E8); lo cual manifiesta la ausencia de competencias que le permita desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad.

Intentando percibir su capacidad de solidaridad, se interrogó “¿Organiza colectas de ropa usada que este en buen estado para regalar a personas necesitadas?” (P17k). Algunos reconocen haberlo hecho fuera de la escuela; la mayoría afirma no haber fomentado este tipo de actividad. Por lo anterior, se deduce que existe una eventual falta de atención en el desarrollo de las



capacidades solidarias de los alumnos, por lo tanto, no existe incidencia en el desarrollo de una conciencia social sustentable.

Igualmente, se cuestionó “¿Ayuda a personas mayores o incapacitadas a cruzar la calle?” (P17I), con respuestas divididas de los entrevistados; unos afirman hacerlo, otros reconocen que no y alguno se justifica, con: *“La verdad es que siempre ando sobre mi vehículo, así que muy pocas veces tengo la oportunidad de andar en la calle como transeúnte”* (E5).

Retomando la búsqueda para identificar la apreciación que los egresados otorgan a su función educativa, se interrogó ¿Cree que su trabajo como profesor ha tenido impacto en la comunidad donde ha prestado sus servicios? ¿Puede mencionar alguna acción con respecto a esto? (P20), para lo que se presentan comentarios muy variados: *“Quizá en un par de años hemos tenido mucho éxito, y yo le doy más el valor a los compañeros que me dejaron unos grupos donde los papás están motivados, los alumnos están motivados y logramos hacer. En otros, a lo mejor mi ausencia de mucho conocimiento o la falta de compromiso a veces mía o de los papás, no sé, no causaron tanto impacto pero se trato de llevar el programa como lo mandan”* (E1); uno más identifica la poca incidencia de dicho impacto: *“Un poco. La actitud de uno como maestro influye mucho, pero si la actitud de los demás a aceptar, a crear conciencia, sí esa actitud no cambia en las demás personas es poco el logro que se puede realizar”* (E2); otro explica, de manera discursiva, su intervención en los procesos de transformación: *“Sí. Buscar en los alumnos el superarse porque están en un medio distinto al que uno se desenvolvió, brindándoles herramientas para que lleguen a metas más altas, motivándolos a crecer más, a seguir estudiando, a seguir preparándose para que puedan sobresalir y no siempre estar ahí dentro de esa comunidad”* (E10); uno más manifiesta la ambigüedad que representa realizar un juicio de tal naturaleza: *“Sus actitudes lo demuestran en algunas ocasiones y en otras no, porque es lo que en casa está pasando. Tú aquí aportas en el aula, pero allá no ves. Ejemplo: El niño a veces no cambia o no se ve reflejado el impacto que tú le diste. Por eso, en algunos sí y en otros no”* (E11). Se

identifica la necesidad de establecer indicadores que permitan valorar con mayor precisión la repercusión que juega el papel de la educación básica en la formación de buenos ciudadanos, evaluación que tendría como finalidad realizar los ajustes y modificaciones pertinentes de manera oportuna y adecuada. Referentes al desarrollo sustentable, estas evaluaciones podrían tener como base indicadores generales de cumplimiento de la “Metas y objetivos del Milenio”, PNUD indicadores del desarrollo humano, índices de marginación de CONAPO, o los de rezago y pobreza de CONEVAL, así como las evaluaciones como PISA, ENLACE e incluir aspectos de valoración de conductas pro ecológicas y pro sociales.

Con la intención de indagar la conceptualización del tema, se preguntó directamente: “¿Qué entiende por sustentabilidad?” (P22), y se encontró que existen ciertas ideas sobre el término, entre ellas, uno postula: *“La sustentabilidad la entiendo como una conciencia moral sobre el uso de los recursos. Como lo comentaba, la sustentabilidad para mí es algo muy importante que implica la forma en que se usan todo tipo de recursos”*, (E2); de igual forma, otro enuncia: *“Pues un concepto que implica aprovechar los recursos para no perjudicar al medio ambiente. Hacer uso de lo que tenemos pero moderadamente”* (E11); otro argumenta lo reciente del concepto: *“Sustentabilidad es un concepto muy moderno en el que se trata de que se conviva con la naturaleza de muy cerca y que todo pueda reutilizarse para que se reinicie. Es un reinicio, desde mi punto de vista. Es no desperdiciar, es que todo se pueda sustentar por sí mismo”*(E12). Aunque las respuestas se ajustan a las definiciones existentes de sustentabilidad, se deduce la falta de preparación teórica de los docentes sobre el tema, de tal forma que se identifica un área de oportunidad en la formación docente de los maestros de educación básica.

Una serie de interrogaciones les fueron formuladas con el propósito de profundizar sobre su concepción sobre algunos tópicos de carácter social “¿Qué piensa respecto a que existan orientaciones sexuales diferentes (homosexualidad, lesbianismo, preferencia por el sexo

opuesto)?” (P34b) ¿Cuál es su postura como profesor?, argumentando la complejidad del tema, establecen que su intervención es con mucho respeto a las diferencias, como lo afirma “*Respetar las diferencias y las decisiones que tiene cada persona sobre sus preferencias y buscar la manera en que también los demás acepten esas preferencias de cada compañero que tengan en el aula*” (E10); así también otro se pronuncia: “*Como profesor debemos de respetar cada una de las preferencias sexuales de los demás. Cada uno es libre de hacerlo, sencillamente respetando cada uno de los límites. Tanto en la escuela existen limitantes para abordar esos temas como para expresarlos*”(E6); sin embargo, esbozan alguna complicación al respecto “*Muy complicado. Respeto mucho el gusto de cada quien, pero sí siento que a los niños debería dejárseles decidir por ellos, en cambio, cuando el medio ambiente los presiona de algún modo, es decir, cuando hay niños que pueden vivir con una pareja de personas del mismo sexo, pienso que se les puede orientar hacia esa situación de manera directa*” (E5); asimismo, otro propone alguna especie de orientación: “*Mi postura es que "fuera de (la escuela)" cada quien tiene la libertad, pero ya "dentro" (de la escuela) no estoy muy a favor, entonces sí, a los alumnos buscaría aconsejarlos o hablar con ellos sobre esto. Es muy difícil o muy complicado ese tema o ese aspecto de nuestra sociedad*”(E4). Denota una marcada tendencia al liberalismo social que provoca una polarización de los grupos sociales, en el sentido de la falta de intervención mínima que corresponde al establecimiento de un orden social.

Respecto a la interposición en actividades político-partidistas, se interrogó: Los maestros puedan tener diferentes orientaciones políticas (derecha, izquierda, centro PRI, PAN, PRD, PANAL), ¿Cómo cree que deba ser su trabajo con su grupo y en la comunidad escolar con respecto a este asunto? (P34c) y la mayoría de los consultados mostraron una posición de no involucrar aspectos de esa índole con tareas educativas. Sin embargo, algunos reconocen la dificultad para dejar de influir, como uno explica: “*En el aula, durante el proceso de enseñanza es mantenerse al margen, dejar a un lado las preferencias partidistas que se tengan, pero si en la comunidad se puede hacer algo a través de esas preferencias, creo que si se pudiera participar en la comunidad*”

(E3). Otro reflexiona: *“Creo que tiene que ser totalmente independiente. Sí influye, mi pensamiento político, sexual o mis orientaciones, ahora que lo vuelvo a pensar, sí influye, pero no debe de ser así, uno debe de estar consciente de que son cosas totalmente diferentes, que prácticamente tengo la oportunidad año con año de trabajar treinta niños diferentes, treinta conciencias diferentes, y también debo ser consciente de lo que estoy formando. Si yo voy a formar alumnos en base a mi pensamiento, que regularmente así sucede, debo tener mucho cuidado lo que voy a trabajar con ellos en ese aspecto”* (E2).

La cuestión siguiente fue ¿Le gusta convivir con personas de su edad o generación, o con personas de otras edades? (P34d), en cuyas contestaciones indican no tener ninguna preferencia a ese respecto, describiendo su apertura al manifestar que de todas las personas existe la posibilidad de aprender. Un ejemplo declara: *“Considero que de todas las personas se puede aprender, tanto de personas de mi edad, de personas mayores o menores”* (E13).

Un cuestionamiento que indaga sobre sus posiciones en cuanto a la diversidad cultural fue “¿Le gustaría convivir con personas de distintas razas étnicas (negros, orientales, indígenas, blancos, mestizos, etc.)?” ¿Por qué?, ¿Para qué? (P34e). La generalidad argumentó estar de acuerdo aún con lo complicado que puede ser *“He tenido la oportunidad. Siempre el tratar con personas que tienen otra cultura, independientemente del color de su piel es complicado. Se habla idiomas diferentes aunque sea el mismo español. Pero, adquiere uno el gusto por conocer otras culturas y entender el modo de pensar de personas de otras latitudes”* (E12); uno más compara la situación que percibe en nuestro país respecto a otros y propone: *“Sí. Con la polémica de las religiones en las escuelas, siento que las escuelas deben convertirse en un centro de reunión cultural. Nosotros estamos en un país en la que no tenemos esa circunstancia como en Estados Unidos o como en Europa, en Francia en España, etc. donde distintas religiones, distintas culturas se inmiscuyen y se llegan a otro tipo de cuestiones. Aquí no. Sería importante y de mucho aprendizaje para todos que se diera una diversidad muy amplia dentro de los planteles educativos”* (E1). Este planteamiento concuerda con la postura de buscar el establecimiento de una ciudadanía universal.

Registrar las acciones que los egresados de la ENMFM realizan para compartir información, estrategias, técnicas, métodos respecto a su formación inicial, es el sentido de la cuestión planeada “¿Conoce y/o formas parte de redes a nivel local, nacional o internacional para desarrollar estudios, trabajos de investigación o planes de acción relacionados con los contenidos de la licenciatura que estudió?” (P37). Lamentablemente la totalidad de los entrevistados expresaron con un “No” rotundo, de lo cual surge una enorme preocupación para proyectar y promover comunidades de aprendizaje en las que se compartan todo tipo de inquietudes referentes a las problemáticas comunes.

Por otra parte, se preguntó “¿Hasta qué punto considera que a los profesores les es legítimo utilizar su condición de docentes para transmitir valores relacionados con la sustentabilidad?”(P38), obteniendo comentarios en los cuales se puede apreciar cierto grado de positivismo discursivo de los docentes, como se aprecia: *“La labor docente es muy amplia. No tiene los límites tan establecidos. Lo podemos hacer dentro de la escuela. Lo podemos buscar hacer de manera exterior, en que nuestros alumnos vayan transmitiendo lo que nosotros vamos profesando, que ellos sean unos retransmisores”*(E13). Otro exclama: *“Debe ser un compromiso total y absoluto por parte del docente. La sustentabilidad no solo es una cuestión ecológica, es una cuestión que va más allá. Hay que enseñar al alumno a que todas las cuestiones alrededor de su vida tengan sustentabilidad”*(E14), pero también *“Creo que los maestros tienen una oportunidad muy grande. Sobre sí es legítimo, no podría opinar, pero realmente si estamos formando generaciones en cuestiones de lenguaje, matemáticas, creo que para mi si sería legítimo que el maestro tome ese rol, esa responsabilidad”*(E9).

A la interrogante “¿Cómo egresado de la escuela normal, se promovieron acciones que desarrollaron aspectos de compromiso social en su formación?” (P40e), la totalidad exterioriza su afirmativa *“Siempre nos pedían participar dentro de las comunidades en que nos fuéramos a encontrar activamente para buscar lograr un cambio para bien de la comunidad”* (E3); asimismo, se relata una

anécdota para remarcar la forma en que su labor docente encuentra eco en alguno de sus alumnos, lo cual lo hace sentirse bien: *“Sí. Recuerdo con respecto a lo del compromiso social nos tocó dos visitas, una fue al cerro de la (Colonia) Independencia, donde dimos clases de sexualidad, de una alimentación sana, y recuerdo mucho que también fuimos a una plática a Galeana, al cerro del Potosí, y recuerdo cómo los niños nos escuchaban tanto, estaban ávidos de conocer cosas diferentes a lo de su entorno, claro que ellos sabían más de naturaleza que yo. Y recuerdo la plática en el camión donde comentábamos cómo te veían los niños como "Oh el maestro" y te das cuenta la responsabilidad importante que es de uno con los muchachos. A mí ahora, por las redes sociales, me encuentro exalumnos que ellos me piden ser amigo, y de repente platicamos de anécdotas y no te lo dicen directamente pero tácitamente casi te ponen por ahí "Gracias Profe...me la pase muy bien" y eso es el "consuelo" que le queda a uno dentro de nuestra profesión”* (E1).

De igual forma, se solicitó su opinión presentándoles algunas afirmaciones relacionadas con situaciones de equidad de género, igualdad de oportunidades, toma de decisiones, diversidad étnica, entre otras. En la aseveración “En las parejas, o matrimonios, ¿quién tiene más derecho a decidir sobre los gastos en la familia?” (P43a): todos coinciden en que ambos, lo cual indica su propensión hacia la igualdad. Con el enunciado: “En su casa, ¿los niños tienen el mismo derecho que los adultos a tomar decisiones importantes para la familia?, las respuestas fueron divididas, una parte respondió “Sí” como el que comenta: *“Sí. A mí me formaron de esa forma en la cual, siendo el menor de la casa, con cuatro hermanos mayores, mi poder de opinión era igual de importante que el mayor”*(E9). Del mismo modo, explicando sus razones con coherencia expresa *“Sí. Hasta cierto punto. Creo que hay límites porque los hijos a cierta edad, es decir, pequeños todavía no tienen la madurez para expresar sus ideas en una decisión que es muy importante para la familia”* (E12). Sin embargo, otros manifiestan que “No”: *“No, quizás sí a opinar pero a tomar decisiones no porque no están a su nivel”* (E14).

Otro pronunciamiento fue “En su familia, ¿los hombres y las mujeres tienen las mismas obligaciones en el aseo de la casa?” (P43d); en el cual coinciden en la tendencia a desempeñar las tareas del hogar compartidas. Lo cual significa una transformación positiva en torno al tema de la equidad de género.

A la pregunta “¿Cómo ha tratado a los indígenas?” (P43e), manifiestan que ha sido con respeto y de manera empática, aunque algunos reconocen no haber tenido trato con personas de esa condición.

Ante el cuestionamiento “¿En su familia, las niñas tienen la misma oportunidad de estudiar que los niños?” (P43f), la totalidad pronunció su aceptación. Evidentemente la respuesta tiene relación con el grado de cultura de los entrevistados y no reflejan la problemática de discriminación y sí una manifiesta tendencia hacia la equidad de género.

De manera directa se planteó: “¿Qué entiende por participación social?” (P44). Las contestaciones de los participantes fueron muy breves y poco apegadas a las definiciones existentes, muestra de ello son los comentarios “*Lo que uno podría hacer dentro de una comunidad.*” (E9) y “*Involucrar a toda la sociedad para llevar a cabo actividades de mejoramiento ya sea en la comunidad o en la escuela*” (E10)

Intentando valorar la postura que representa el trabajo docente entorno a la solución de problemas sociales, una cuestión fue “¿Qué papel debe jugar la escuela para la recuperación del tejido social?” (P45); con declaraciones que imprimen mucho valor social a la función de la educación, incluso en alguna de ellas sobreponiéndola a la familia, establece: “*Es la piedra angular, se podría decir que la piedra angular es la familia pero muchos de los padres de familia trabajan demasiado para lograr una buena posición económica y los orilla a no estar tanto con sus hijos que es ahí donde le doy la importancia a la escuela. Es la médula de nuestra sociedad y por eso el papel*

*fundamental del director, los maestros, los administrativos en tratar de motivar al niño a que sea algo diferente y útil a su sociedad” (E7); también otro argumenta: “La educación básica prácticamente, desde preescolar hasta secundaria son determinantes en la cuestión de la manera en que se forman la conciencia de los individuos, para que ellos se integren dentro del tejido social” (E9) y también se reconoce que forma parte de más factores que intervienen: “Es la base misma. Debemos recordar que la educación son pilares sostenidos por varias columnas: El padre de familia, el alumno, el maestro y la administración. Cuando uno de los pilares está débil, es difícil construir”(E12).*

Con igual intención del cuestionamiento anterior, “¿Cómo puede contribuir la escuela en el rescate de la confianza social?” (P46). Entre los comentarios que se hacen, algunos enfatizan en el desarrollo de la capacidad de solidaridad, “Con los niños, esa participación en el aspecto de ayudarnos entre nosotros mismos. ¿Ellos qué podrían ayudar a otras personas? ceder un asiento en el camión a personas que lo necesitan” (E4); otros se pronuncian por reafirmar situaciones que consoliden la convivencia: “Involucrar a todos en las actividades que se lleven a cabo para que ahí se dé una convivencia social y puedan resolver problemáticas que se puedan dar fuera de la escuela” (E3). De la misma manera, alguien postula acciones específicas para recobrar el micro espacio social: “Primero que nada motivando al niño, que no tenga miedo a participar. Hay muchachos que toda su vida nunca tuvieron la confianza al cien, que teníamos el miedo al qué dirán. Hacer que el niño sea coparticipe, que participe desde un bailable, que tenga confianza en él porque también la situación está que se miran los unos a los otros y por la situación que hemos vivido con la delincuencia organizada con la desconfianza. Que el niño aprenda nuevamente a ver a los ojos a los compañeros, que tarde que temprano estas cosas se van a acabar y sobre todo que a ellos les va tocar disfrutar lo que nosotros dejemos”(E13).

A su vez, tratando de indagar sobre la forma de participación política dentro de su formación inicial al ser estudiantes normalistas, se sondeó “¿Cómo se tomaban las decisiones



para solucionar alguna problemática del grupo en la escuela normal?” (P50) manifestando hacerlo por medio de procesos de participación. Así lo enuncian *“Se realizaban consensos entre los compañeros, la problemática y se buscaba la solución para resolverla”*(E10) y *“Siempre fue en plenaria. Todos podíamos dar nuestra opinión respecto a la problemática que se estuviera planteando o donde se nos inmiscuyera a todos”* (E2).

Respecto a su participación en la solución de problemas sociales, se cuestionó: *“¿Cree que los docentes deban intervenir en la solución de problemas sociales como la delincuencia, pandillerismo, violencia familiar, pobreza, desempleo, equidad de género, participación democrática, maltrato infantil, embarazos prematuros?”* (P52), expresando primordialmente la labor desarrollada cotidianamente dentro de los espacios escolares y con énfasis en la prevención *“Somos parte de la solución, creo que tiene que ver con el gobierno y sus programas. Sí el maestro tiene que estar inmerso pero no es el que va a resolver toda esa problemática, es parte de la solución”* (E14). Además con el sentido de dar cauce adecuado a la solución, uno expone: *“Como primer punto de enfrentar esas problemáticas en el aula, creo que sí y canalizar a las autoridades que pudieran dar la solución correcta al problema”* (E3).

Asimismo se solicitó su opinión sobre: *“Dentro de los procesos de globalización ¿cómo considera la competitividad de la profesión docente?”* (P53), y la mayoría indica la necesidad de mejora en los indicadores educativos, aunque anteponiendo la situación salarial *“Cuando se habla del término "Globalización" siempre lo empato con la cuestión de competir con lo que hacen otros países, será que la administración así te obliga a pensar. En ese sentido, la competencia que se da en nuestro país no es mucha, la verdad dadas las condiciones de nuestros derechos laborales, yo sé que en otros países es mucho más competido y aquí, es el reconocimiento económico el que te motiva a ser más competitivo, a parte de tu propia vocación como maestro”* (E5); alguno más estableciendo cierta tendencia: *“Ya está empezando a suceder con la reforma que ya hace tiempo nos estaban marcando y la*

*globalización actualmente se busca que la docencia a nivel mundial tenga un nivel óptimo para un desarrollo de una sociedad. Para mí, el nivel del docente o la formación docente a nivel global debe ser determinante e importante es que todos estén en un mismo nivel”(E2).*

Con igual fin se preguntó “En el desarrollo económico del país, ¿Cómo es el trabajo educativo que se realiza en las escuelas de educación básica para la formación laboral de los individuos?” (P54), consiguiendo comentarios variados, algunos remarcando las diferencias sociales *“Alguna vez me ofrecieron trabajar en un colegio, dije yo: "No me interesa" y un familiar me dijo: "Es que tienes miedo, es que ahí hay más compromiso", Y le digo: “creo que hay que trabajar más con la gente que lo necesita para motivarlos a que ellos de una u otra forma corten ese cordón umbilical que tienen de su comunidad y salgan de ahí”, siento que ese es el compromiso social. Tratar de que los alumnos de bajos recursos a futuro pueden ser algo en esta vida, buscando una profesión...”* (E1). En sentido similar *“Lamentablemente, esas condiciones laborales a los que se pudiera referir la pregunta, creo que deben de ser dirigidas sobre la profesionalización de la laboriosidad porque hoy en día, dependiendo el medio en el que te ubiques, los jóvenes ya están etiquetados en cuanto al trabajo que van a tener en un futuro. Si la escuela está en un medio de bajos ingresos, los jóvenes están destinados a moverse en el mismo ámbito. En ese sentido, la escuela de educación básica no impacta, es más importante el contexto”* (E5); con una opinión más apegada a los argumentos institucionales *“Se busca dotar de las herramientas necesarias para que ellos puedan desenvolverse en la vida y enfrentar las problemáticas. Crear gente de bien que pueda ser productiva para el país y obtener mejores recursos”* (E10). Cabe hacer la aclaración que tanto E1 como E5 fueron formados en planes de estudio anteriores, lo cual resulta significativo por la visión del quehacer docente con sentido social.

Intentando rescatar la percepción de los entrevistados sobre la organización sindical del magisterio en su carácter de agrupación con fines de mejoramiento social de sus agremiados, se cuestionó: *“¿Qué opinión tiene del sindicato de maestros?”* (P57). Uno establece su función de interlocutor con las autoridades correspondientes: *“Es una parte importante de los maestros porque*

*permite entablar un diálogo con el gobierno buscando mejoras en el trabajo para los docentes” (E3). En el mismo sentido se menciona: “Como cualquier sindicato, una organización que vela por los intereses de los agremiados de manera laboral y que tiene sus bemoles dado que siempre será un ente político, el cual ya de por sí tendrá sus propios intereses” (E12). A su vez, manifestando inconformidad, “Últimamente ha cambiado mi opinión respecto al sindicato y más que la defensa de nuestros derechos, siento como si no lo tuviera. Como si no hubiera un sindicato con alguien que defienda mis derechos”(E2). Estableciendo una autocrítica, tanto al organismo gremial, como su impacto en la imagen de los educadores “Primero, hablando del sindicato, siento que es una organización importante para el país, para el estado, para la comunidad, pero tiene un defecto "ha sido muy paternalista", el mismo maestro lo ve como el que me va a resolver todas las situaciones pero el sindicato se tiene que transformar en una organización que sea coparticipe de los procesos de desarrollo de actividades, de desarrollo de programas para que se quite esa mala imagen que a veces se tiene del sindicato y del maestro en sí” (E2).*

Tratando de profundizar se inquirió “¿Cree que resuelve la problemática laboral, jurídica, social de sus agremiados de manera colectiva?” (P57). La totalidad concuerda con la afirmativa, a excepción de uno. Asimismo, “¿garantiza la participación democrática de los docentes?” (P57b), la mayoría señala que “Sí”, enunciando que “En parte”, “En teoría, sí”, “No del todo”, o como lo manifiesta quien dice *“Lamentablemente, volvemos al tema de los adjetivos en el término democracia y algo que escuche por ahí alguna vez que llamaron "Democracia dirigida" es muy común en el sindicato”* (E12). Se cuestiona también “¿promueve estrategias de mejora salarial?” (P57c), con una afirmación generalizada. En el interrogante “¿Cómo cree que está la seguridad social de los maestros?” (P57d), se encuentra coincidencia en los comentarios en el sentido de expresar cierta tranquilidad en ese rubro. Dos comentarios lo avalan *“Considero que sí es bueno el servicio médico, las prestaciones, en general sí lo considero bueno”* (E4) y el que dice: *“En los términos que me ha tocado vivir nunca he tenido un problema en cuanto ese sentido ni los vislumbro en un futuro. Creo que*

*podemos estar tranquilos en ese aspecto” (E5).* Las afirmaciones anteriores permiten deducir que la tendencia neoliberal de desmantelamiento de las organizaciones sindicales va avanzando paulatinamente en el logro de sus intenciones; a su vez sorprende el apego hacia dicha institución gremial, dado que los programas de estudio de la formación de docentes de educación básica, explícitamente, se refieren al sindicato de maestros como el mayor causante de la baja calidad de la educación en nuestro país. La incorporación de textos de Alberto Arnaut (1998) sobre el tema, hacen evidente el propósito de transitar de una visión de ser una “profesión de estado” a una “profesión liberal”. Por una parte, restándole la importancia social de su labor, y por otra, ofreciéndola como parte del “libre mercado”, es decir, viendo la educación más como mercancía que como necesidad social.

Por otra parte, con la finalidad de valorar su papel educativo dentro del entramado social, se preguntó: “Con respecto a los niveles de impacto en la sociedad de los procesos educativos, ¿cómo consideras el rol social que has jugado como profesor?”. Con la dificultad que representa, algunas expresiones muestran lo infinitamente pequeña que puede ser la retroalimentación de sus esfuerzos cotidianos. Uno esboza cierto ejercicio de reflexión: *“Cada fin de ciclo me gusta hacer una autocrítica. Muchas veces no nos damos cuenta hasta en un futuro porque hay maestros que dicen “Me fue muy bien este año, salí muy bien en ENLACE, me promoví en Carrera (Magisterial)” pero no vemos realmente que pasa con ese muchacho después. Cuando te encuentras a un alumno en la calle o lo encuentras en las redes sociales y platicas un rato entiendes que algo hice en conjunto de todos los maestros que apoyaron para que este muchacho sea algo. Porque a fin de cuentas puede ser con alguien con quien voy a convivir, en veinte años puede ser mi vecino y espero haber desarrollado en él una persona que le interese su comunidad y le interese el lugar donde vive” (E1).* Otro manifiesta la importancia que le otorga a su labor docente: *“Un profesor siempre va a impactar en los alumnos de buena o mala manera, siempre te van a recordar. Creo que un maestro tiene una función trascendental en los alumnos, en su formación integral, porque como lo dije anteriormente, nosotros tenemos más tiempo*

*con ellos que con tus propios hijos. Entonces tú tienes el tiempo o el compromiso social de formar a ellos como ciudadanos porque ellos mismos son, los que en un momento dado, van a enfrentarse a problemas y a buscar soluciones dentro de su contexto. Entonces sí es importante que tú hagas conciencia y realices actividades donde formes integralmente a los alumnos” (E4) y otro expresa su esperanza de realizarlo convenientemente: “Creo que no me toca a mí juzgarlo. Quiero pensar que he alcanzado a impactar en mis educandos, en todos ellos de algún modo. Quiero pensar que así ha sido” (E12).*

Para finalizar la entrevista se les pidió su opinión sobre diversos temas relacionados con sus quehaceres educativos y vinculados al aspecto social. Sobre “Confianza social” (P60a) expresaron *“Nosotros como sociedad hemos perdido la confianza entre nosotros mismos porque cada quien realiza actividades para el interés personal, ya no tenemos la conciencia de poder ayudar al prójimo o ayudar a los demás. La confianza en los demás se puede decir que se ha perdido porque siempre se buscan beneficios de forma personal ya no general” (E9)*, lo que muestra su desencanto con las tendencias individualistas que parecen estar predominando. Asimismo, otro exterioriza la forma que percibe la desvalorización de su función social promovida por las mismas autoridades educativas: *“Los profesores no han ganado la confianza social en su totalidad porque los medios de comunicación, el mismo sistema educativo, te resta esa autoridad, ese compromiso, esa función que es importante de nosotros porque tomas tú una decisión y tienes las pruebas por equis situación y los papás simplemente van a la Secretaría de Educación y ya tu decisión ya no es válida sino que la autoridad inmediata le da ese beneficio o esa prioridad al padre de familia. Entonces, el mismo sistema educativo le ha restado valor al maestro” (E11).*

Respecto al tema “Responsabilidad social” (P60c) los entrevistados describen la importancia que le otorgan a este aspecto dentro de su trabajo educativo. Como evidencia, *“La responsabilidad social que tengo como maestro es grandísima porque tengo a mi cargo la formación de individuos de próximas generaciones.” (E9)*; de igual manera, otro manifiesta: *“Tenemos que estar comprometidos al 100 por ciento con nuestro grupo y con los papás en el sentido de generar seres*

*humanos, los estamos apoyando, fomentando a que sean individuos y ciudadanos de bien en un futuro. La responsabilidad como docentes es bastante” (E7).*

También comentaron sobre el tema “Construcción social” (P60d) dentro del cual argumentaron ser pieza significativa de la edificación de la sociedad, tal como lo pronuncia *“Soy parte de la construcción. Me siento parte, no soy el responsable total” (E2)*; así también lo refiere *“Es importante, porque nosotros trabajamos con ellos proveyéndolos de herramientas que en un futuro van a emplear y que ellos van a ser la sociedad en un futuro, entonces vamos nosotros poniendo los cimientos de lo que son las nuevas comunidades, las nuevas sociedades” (E3).*

Referente al “Impacto social” (P60e) reafirman lo anteriormente expresado en otras interrogaciones en el sentido de otorgar cierta relevancia a sus servicios educativos *“Sí, la profesión tiene un impacto social muy fuerte. La formación del individuo y que nosotros seamos parte de la conformación del tejido social es muy grande” (E9)*, aunque alguno reconoce cierta falta de esfuerzo colectivo: *“En cuanto al impacto social creo que les hemos quedado a deber. De manera particular quiero pensar que he hecho lo posible y que he alcanzado algunos éxitos en ese sentido, pero como educación en general creo que le debemos a la sociedad todavía, instruirlo para que tenga mejores oportunidades de vida” (E12)*

Finalmente, en el tema “Compromiso social” (P60h) la totalidad de los egresados de la ENMFM sostienen ejecutar sus acciones educativas con esa consigna. Uno expresa: *“Nuestro compromiso es determinante para que creemos en ellos una conciencia autónoma, críticos, argumentativos y desarrollar en ellos esa formación integral.” (E9)* y finalmente, se evoca la dificultad del acto de enseñar: *“Los alumnos se merecen lo mejor de nosotros. “Para enseñar había que mostrar el alma” y no lo entendía, veía otros maestros que estaban extremadamente comprometidos con sus alumnos, ahí entendí lo que es enseñar el alma, ver como el alumno no domina todos los conocimientos pero tenía una respuesta para algo, que el muchacho tenía...enseñanza para la vida, que*

*estaba convencido que lo que hacía o decía estaba bien. Entonces considero que el compromiso social de nuestra profesión es demasiado pero primero tenemos que revalorar nuestra profesión y redimensionar el alcance que nuestra profesión tiene con los alumnos ", "Educar es difícil" (E8).*

## *4.2 Comprobación de hipótesis.*

En el presente apartado se presenta la comprobación de las hipótesis establecidas en la investigación, en el cual se incorporan una serie de datos y elementos que resultaron significativos en el análisis de resultados de cada uno de los tres instrumentos aplicados: “Encuesta para los estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad”, “Encuesta a ex alumnos de la ENMFM sobre sustentabilidad” y “Entrevistas semiestructuradas realizadas a egresados de la ENMFM”. Asimismo, el orden diseñado para la comprobación de hipótesis, corresponde a las variables determinadas para este estudio.

### *4.2.1. Hipótesis relacionadas con la Variable “Sustentabilidad en los Planes y Programas de estudio”*

En correspondencia con el primer objetivo: “Puntualizar los aspectos de actitud y de conciencia social explícitos en los planes y programas de estudio” se presentaron dos hipótesis con la finalidad de comprobar que en la formación de docentes de educación primaria, en el universo estudiado, existen elementos significativos que exponen que dicha preparación carece de contenidos de aprendizaje, técnicas de enseñanza, métodos educativos en los espacios curriculares tendientes al desarrollo de una conciencia social sustentable.

La hipótesis 1.1 postula: “Los docentes, especialmente en las últimas generaciones, manifiestan una falta de compromiso hacia la vida institucional y hacia los aspectos sociales de

los procesos educativos”, misma que se busca comprobar por medio de referentes teóricos e información analizada en los instrumentos utilizados en esta investigación y que a continuación se enuncian.

Desde el marco teórico, retomo lo expuesto por Provencio, en el sentido de establecer la necesidad de políticas sistémicas sobre el desarrollo sustentable, ya que “Es urgente encontrar nuevas vías de desarrollo que garanticen la sustentabilidad del medio ambiente y pongan fin a la destrucción ecológica al tiempo que logren establecer medios de subsistencia decentes para toda la humanidad ahora y para el futuro” (Provencio, 2012, p.11). Es una oportunidad para vivir mejor, para cambiar, repensar, reinventar, redirigir. Riechmann (2003), reconoce la importancia de la función educativa y considerar a la cultura como el principal instrumento adaptativo, Márquez (2000).

La educación ambiental, desde el nivel preescolar hasta la universidad, debe buscar la transformación intelectual de los individuos mediante la combinación de la reflexión y la práctica académica, para que una vez que se integren como ciudadanos, participen en el desarrollo de una democracia crítica, reflexiva y activa. Sin embargo, en los procesos educativos en la actualidad, a los alumnos les parece normal pronunciarse sobre el contenido de los estudios basándose en su gusto, prefieren lo irracional, representado por el fluir de la conciencia, a lo racional, el soliloquio. Es decir, la escolarización no los ha convencido que lo racional es mejor que lo irracional. Parece que tratan de evitar los esfuerzos. Hoy, la escuela permite que los alumnos sigan en el sistema escolar aunque no hagan esfuerzos ni aprendan. Lo cual está relacionado directamente con el diseño curricular y los enfoques metodológicos previstos en los Planes y Programas de estudio. En la formación de docentes, el desarrollo de actitudes y de conciencia social parecen no estar presentes, tal como lo expresa Enkvist, (2010).



Así también se encontró en la “Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad” algunos temas relacionados con el desarrollo sustentable entre los que se encuentra el de “Reducción de la pobreza” resultando con el más alto porcentaje la opción “nunca” y “parcialmente” teniendo un 74.32 por ciento entre ambas. Esto puede demostrar la falta de preocupación con respecto a este factor económico dentro del currículo oficial de formación de profesores e incidir en la falta de ellos. Igualmente en el instrumento “Encuesta a exalumnos de la ENMFM” los temas que presentaron altos porcentajes de “Nunca” y “Parcialmente” son, con 76.67 por ciento el de “Reducción de la pobreza”, con 70.00 por ciento el “Consumo responsable”, con 61.01 por ciento “Protección al medio ambiente” y con 75 por ciento “Desarrollo rural”, al igual que los resultados en la encuesta a estudiantes en formación. Esto indicando la gran ausencia existente en temas relacionados con la sustentabilidad dentro de los espacios curriculares de la formación docente.

En el instrumento “Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad” la pregunta sobre la necesidad de introducir contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad en las asignaturas que se imparten para la formación de los maestros de educación básica, a la cual un 97.72 por ciento responde a la opción “Sí” y tan solo el 2,25 por ciento contesta que “No”, comprueban la necesidad de introducir el tema de “Sustentabilidad” en los programas de estudio. De tal forma, a su vez, están negando su existencia actualmente.

Para reafirmar la necesidad de introducir contenidos sobre la temática, observamos el comportamiento de un ítem en el instrumento “Encuesta a exalumnos de la ENMFM” “¿En la escuela donde labora hacen algo para el cuidado del medio ambiente?”, que tiene la intención de indagar sobre las acciones que se realizan para coadyuvar a la solución de dicha problemática. El 81.36 por ciento contestan que “Sí” y 18.64 por ciento que “No”. Al ampliar su respuesta en el apartado de comentarios se encuentra que el 61.22 por ciento hace referencia a los Programas de

reciclaje como el PET y el PEP dentro de los cuales se hacen campañas de recolección de plástico para su reutilización, recolección y clarificación de desechos orgánicos e inorgánicos, de higiene y salud, así como de limpieza; el 14.29 por ciento indica la “Reforestación” como actividad de cuidado y protección al ambiente; 8.16 por ciento realizan las acciones dentro del “Programa de Escuela Sustentable”; y junto a un 6.12 por ciento que afirma tener un “Club ecológico”, con el mismo porcentaje, los que efectúan “Campañas de Limpieza”, hacen “Separación de la basura”; así mismo, el 2.04 por ciento hace mención del “Premio Oxxo”. Al referirse solamente a programas extracurriculares establecidos por la SEP, confirman la falta de presencia en los contenidos de aprendizaje diseñados dentro del mapa curricular.

Mientras que los programas de estudio de educación básica contemplan la incorporación de contenidos temáticos respecto a la sustentabilidad, como se encontró en “Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM” *“Sí hay temas específicos, la asignatura de "Exploración de la naturaleza" prácticamente se enfoca en ello. Pero siempre se nos ha recalcado que dentro de la formación primaria el Español y las Matemáticas son las más importantes”*. Lo anterior muestra cómo las reformas que se han hecho en los últimos años en los programas de la formación de docentes, continúan ausentes. Los datos obtenidos en la “Encuesta a exalumnos de la ENMFM” ratifican una de las conclusiones en el sentido que los programas de educación básica ya incluyen temas relacionados con la sustentabilidad, puesto que se cuestionó “¿Hay algunos temas específicos dentro de su programación que aborde estos temas?”, obteniendo un 77.97 por ciento con respuesta afirmativa y un 22.03 por ciento de respuestas negativas, argumentando con expresiones como *“Las maestras realizamos diferentes comisiones, una de ellas es desarrollo sustentable y/o ecología donde el objetivo principal es hacer conciencia sobre la importancia del medio ambiente y los cuidados que esta requiere; se trata de involucrar de manera activa a todos los actores del proceso de enseñanza aprendizaje”*.

En el instrumento “Encuesta a exalumnos de la ENMFM” se encontró ante el ítem ¿Cómo observa el comportamiento de sus alumnos en relación al medio ambiente?, las respuestas abiertas fueron variadas y agrupándolas resulta que un 45 por ciento de los docentes encuestados indica que muestran gran “indiferencia” para esta temática; un 10 por ciento asegura que sus discípulos manifiestan “preocupación”; el 18.33 por ciento afirman que tienen una actitud de “mejora”; un 10 por ciento exterioriza que expresan “interés”; el 16.67 por ciento observan un comportamiento “comprometido” a resolver la problemática y un 6.67 por ciento los catalogan con “conciencia” hacia la resolución de conflictos ambientales. Es un tanto desalentadora esta información, que indica lo mucho que se tienen que fortalecer las actividades docentes encaminadas a lograr el desarrollo de una cultura del cuidado del medio ambiente y de los recursos naturales, idea que fortifica la necesidad de realizar una formación de docente mejor preparada para hacer frente a esta situación, lo que demuestra también la falta de actitud desarrollada en los alumnos.

En el instrumento “Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM” como respuesta a la pregunta “¿Dentro de su formación inicial como docente, en las asignaturas de los planes y programas de estudio, desarrollaron en usted conciencia social de la profesión magisterial?”, se encontró que todos los entrevistados consideraron que sí, dejando en claro que sólo como una parte inicial, ya que muchos consideraron que la práctica docente de los primeros años de su ejercicio docente fue la que permitió adquirir plena conciencia de su actuar y el impacto social. Por otra parte, cabe puntualizar que argumentan que fueron los docentes de la escuela normal, no estrictamente los programas de las asignaturas, quienes aportaron para que esto sucediera. Esto también permite indicar la ausencia de contenidos específicos dentro de la currícula. Se reconoce que fue por intervención expresa de los docentes de la escuela normal.

Asimismo, en dicho instrumento, como comprobación de que las recomendaciones de la UNESCO no han sido incorporadas a los Planes y Programas de estudio en la formación de docentes, se señala la falta de elementos curriculares que permitan el desarrollo de una conciencia social sustentable en la formación docente.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, se comprueba una parte de la segunda hipótesis que enuncia: 1.2) Los planes y programas de educación básica y de formación de docentes no están diseñados para interiorizar, como parte del ser social de los profesores, principios elementales que les desarrolle una conciencia ciudadana en cuanto a la vida democrática, formación cívica, defensa de los derechos humanos, la sustentabilidad social. En lo referente a la educación básica, ya se reconoció que existen elementos que identifican la incorporación de la temática en el diseño curricular.

#### *4.2.2. Hipótesis relacionadas con la Variable “Visión institucional”*

Desde el marco teórico, se observa la importancia de indagar la manera en que los docentes son preparados como agentes sociales. Freire (2012) argumenta una concientización de un ser humano inacabado, pero consciente de ese inacabamiento, que como persona percibe la construcción de su presencia en el mundo, señalando además toda la fuerza del discurso neoliberal, pragmático y reaccionario, el que enuncia de manera fatalista “No hay nada que hacer, el desempleo es una fatalidad de fin de siglo”.

Asimismo, se enuncia la postura de Novo (2003) sobre la necesidad de impulsar formas de pensamiento, teorías y leyes que ilustren el nuevo paradigma ambiental resaltando la

importancia de revisar los modelos culturales y educativos que permitan asumir nuevos patrones económicos con enfoques éticos y científicos, es decir, postulando una “ciencia con conciencia”.

Si a lo anterior agregamos “El desarrollo sustentable es la voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, incluyendo los de las generaciones futuras, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente” (UNESCO, La Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable 2005-2014) se encuentra la tridimensionalidad de la sustentabilidad en la cual se reconoce el enfoque biofísico, cuyo propósito identifica los límites físicos para la explotación de los recursos naturales del planeta, así como el mejoramiento de las condiciones y relaciones naturales en las que se reproduce la humanidad; el enfoque económico, que analiza las relaciones de producción y satisfacción de necesidades de la sociedad y los mecanismos creados para ello; y el enfoque social, aplicado al proceso de construcción y desarrollo del pensamiento, la creación simbólica, la conducta humana, las formas de organización política y a la sociedad como un todo. Encontramos que el impacto social representa un factor trascendente en la elaboración de políticas educativas acordes a los principios del desarrollo sustentable. Además, ratificado en diferentes foros preocupados por la sustentabilidad, muestran la educación como la esperanza para crear un futuro sustentable; en Agenda 21, Capítulo 36, “Fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia,” como uno de los sectores que ofrece enormes posibilidades para impulsar los esfuerzos en pro del desarrollo sustentable. Las instituciones formadoras de docentes son agentes clave para transformar la educación y la sociedad, asegurando así dicho futuro.

Sin embargo, en la primera hipótesis correspondiente a esta variable se enuncia: 2.1) En la Escuela Normal existe una marcada ausencia de acciones específicas que impulsen los diversos aspectos de la democracia, de la libertad o del ejercicio de la transformación social entre los docentes que allí se forman.

Para comprobar dicha hipótesis enumeramos una serie de hallazgos dentro del análisis de los instrumentos, se les cuestionó en la "Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad" sobre si cree que se han promovido en él, acciones que desarrollen aspectos de sustentabilidad social. Se realizó a través de una escala de valores en la cual ponderarían con "Nada", "Poco", "Suficiente" y "Mucho" las acciones que la escuela normal haya realizado para desarrollar estos aspectos en ellos. Los resultados son: En cuanto al aspecto "Democracia", un 57.01 por ciento perciben "nada" y "poco" ha realizado la escuela para fomentar dicho atributo, 32.71 por ciento que lo "suficiente" y un 10.28 por ciento manifiesta que "mucho". Respecto a la "Libertad", 12.56 por ciento menciona que "Nada", 36.28 por ciento que "Poco", 40.00 por ciento "Suficiente" y un 11.16 por ciento que "Mucho". En la "Encuesta a exalumnos de la ENMFM" se obtuvieron: Para el tema de "Democracia" el 32.33 por ciento señala que "Nada" o "Poco", el 54.39 por ciento, afirma que "Suficiente" y 12.28 por ciento que "Mucho"; en el aspecto de "Libertad", los resultados fueron, 8.77 por ciento "Nada", 28.07 por ciento "Poco", 56.14 por ciento "Suficiente" y 7.02 por ciento, "Mucho". El comparativo entre los alumnos en formación y los egresados corresponde a la inclusión de exalumnos de las generaciones anteriores al año 2001, con una formación docente correspondiente a los Planes de Estudio 1984 o anteriores, los cuales contestaron positivamente en relación a su preparación para la "Democracia" y "Libertad" que presentan una diferencia porcentual significativa.

Teóricamente se contrapone a las ideas expuestas por Sen, (2000:19), cuando señala que "La base del desarrollo es la expansión de las libertades y para que exista un desarrollo debe de haber riqueza económica aunada a la calidad de vida. Si este desarrollo nos permite que nos ocupemos más de la vida que llevamos y las libertades que disfrutamos". De igual manera, considera la evaluación como uno de los papeles de la libertad donde el éxito de una sociedad es igual a las libertades fundamentales de sus miembros, asimismo que hay que aumentar las

oportunidades de la persona para obtener resultados valiosos y el otro papel de la libertad es el de la eficacia donde la libertad individual es determinante para la iniciativa individual y para la eficacia social.

Del mismo modo, en la “Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad” se preguntó “¿Cree que la formación que está recibiendo en la escuela normal lo está preparando para trabajar con criterios ambientales y de sustentabilidad en el ejercicio docente?”, obteniendo que sólo un 10.70 por ciento menciona que “Sí. Totalmente”, un 37,67 por ciento manifiesta dicha preparación como “suficiente” y un 51.63 por ciento señala con “poco” o “nada” dicha preparación. Este último dato corrobora la necesidad de diseñar estrategias para solicitar a la Secretaría de Educación Pública que contemple como una necesidad prioritaria desarrollar acciones para la formación de docentes con las competencias didácticas que permitan su puntual desarrollo.

De igual forma, en el instrumento “Encuesta a exalumnos de la ENMFM” se interrogó: Cuando fue estudiante normalista, ¿Las actividades que se realizaron en la escuela normal le permitieron entender la importancia sobre el cuidado del medio ambiente?, las respuestas indican que un 50.88 por ciento afirma que “Poco”, 12.28 por ciento señala “Nada”, 33.33 por ciento indica que “Lo suficiente” y sólo el 3,51 por ciento que “Sí, totalmente” lo cual es preocupante, porque denota una falta de preparación para enfrentar dicha problemática.

Situación ratificada en el instrumento “Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM” se indagó “En la formación que recibió en la escuela normal ¿cree que lo prepararon para enfrentar este tipo de problemas?” , donde reconocen que fueron relativamente pocos los espacios, tanto curriculares como acciones institucionales, que la escuela normal hizo para tomar

conciencia sobre el cuidado del medio ambiente; a su vez, identifican únicamente cursos de capacitación posteriores a su egreso en los que abordaron éste tema.

Con el reconocimiento por parte de los estudiantes sobre la acción institucional de instaurar una materia optativa sobre la educación para la sustentabilidad, el ítem en la “Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad”, “¿Se incluyen acciones de formación específica de docentes de los niveles de preescolar y primaria que los preparen para afrontar los problemas relacionados con la sustentabilidad desde el ámbito de su competencia profesional como maestros?”, obtiene un 63.26 por ciento en la opción “b”, “Sí, aunque hay mucho por hacer en ese campo”, un 11.63 por ciento contestaron que “Sí, y a un nivel lo suficientemente satisfactorio”, 17.67 por ciento refieren que “No”, y un 7.44 por ciento “Lo desconozco”. En los comentarios expresan que ha sido una asignatura que se ha llevado como “optativa”, identificando como problemas el horario, la preparación profesional de los docentes que la impartieron, así como, la necesidad de un buen programa de estudio.

La hipótesis 2.2 plantea “La metodología empleada en los procesos de enseñanza por los docentes de la escuela normal no propicia ni impacta en la formación social de los futuros profesores”. Para su comprobación se detalla lo encontrado en la “Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad”, en el cual los encuestados señalaron que, metodológicamente, modificarían, principalmente, los contenidos conceptuales; un 55.35 por ciento relacionando algunos o todos los temas del programa con la cuestión medioambiental, un 39.53 por ciento con la definición de las competencias cognitivas para la sustentabilidad dentro del programa de la asignatura, 18.60 por ciento promoviendo debates en el aula sobre la sustentabilidad y un 0.93 por ciento con otras que básicamente tienen que ver con la práctica. A su vez, exponen que la metodología recomendada en los planes y programas de estudio no



incorpora pasos importantes en el método científico para que se consoliden por medio del aprendizaje.

De igual manera, en la “Encuesta a exalumnos de la ENMFM” expresan con relación a la pregunta: “Si le facilitaran hacerlo (con materiales, recursos, técnicas, etc), ¿Consideraría la posibilidad de modificar el contenido y la metodología de las asignaturas se imparten en la escuela normal?” que apoyan el planteamiento sobre la necesidad latente de mejorar las acciones institucionales de la ENMFM respecto a dicha temática, ya que el 29.82 por ciento señala un “Sí” y 64.91 por ciento que “Sí, si recibiera los materiales y la información adecuada para hacerlo. Sólo un 5.26 por ciento respondió que “No”. En cuanto a los enfoques metodológicos, un 64.65 por ciento considera que la formación en competencias para la sustentabilidad es un proyecto necesario que se debería realizar dentro de la formación inicial de profesores.

El pronunciamiento de la hipótesis 2.3 establece: “Existe discrepancia entre el discurso oficial sobre la formación de docentes y la práctica real que se efectúa en las escuelas normales”. Esto se comprueba con las contestaciones que realizan los exalumnos en el instrumento “Encuesta a exalumnos de la ENMFM” en el ítem: “¿Ha percibido diferencias entre la manera en que recibió su formación inicial en la Escuela Normal y la forma en que se realizan las actividades en las escuelas primarias y/o jardines de niños?”, con un evidente resultado de 77.19 por ciento que exterioriza un rotundo “Sí” y 22.81 por ciento que indica que “No”. Agregando además, en el apartado de comentarios, más de la mitad de los encuestados, afirmaciones que reafirman la veracidad hipotética planteada. De igual manera, en las "Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM" se presentó el mismo cuestionamiento, con sus comentarios manifiestan la desarticulación existente entre lo que aprenden en la escuela normal y su posterior integración a la realidad de las instituciones de educación básica.

#### *4.2.3. Hipótesis relacionadas con la Variable “Formación docente”*

La presente variable está vinculada al objetivo de “Determinar el impacto real que la formación social de los docentes repercute en la vida cotidiana de una institución educativa de nivel básico, preescolar y primaria”.

Para efectos de comprobar las hipótesis pronunciadas, las referencias teóricas aluden a la teoría de la reproducción social, que concibe a la escuela como el espacio ideológico a través del cual se reproduce las relaciones de producción existentes, el estudio de la educación está dentro del análisis de las clases sociales así como el papel del dominio económico, político, social, cultural e ideológico de la clase dominante. La educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza.

(Althusser, 1988), refiere a la escuela como un aparato ideológico del estado, renovando las relaciones de producción existentes por medio del discurso ideológico de la clase dominante, produciendo así la internalización del discurso, lo que no solamente se produce a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, ya que la ideología no existe fuera de las prácticas en las cuales se cristaliza. Además, destaca que la mayoría de los maestros, principales agentes de la acción educativa, no sospechan la índole de su trabajo y no imaginan que contribuyan a estructurar el mundo de la burguesía. Se comprueba así lo establecido en la hipótesis 3.1) La formación social de los docentes no tiene un impacto real en la vida cotidiana de una institución educativa de nivel básico preescolar o primaria. Un dato encontrado en la "Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre

sustentabilidad" considera la acción educativa como parte de un voluntariado y parece indicar que existe una evidente falta de compromiso hacia la profesionalización de la formación docente en función a un tema tan importante como la problemática medioambiental. Asimismo, que sólo una cuarta parte de los estudiantes se perciban como potenciales agentes sociales indica la falta de formación respecto a su participación ciudadana.

En el instrumento "Encuesta a exalumnos de la ENMFM" se preguntó: "Dentro de su formación inicial como docente, ¿desarrollaron en usted conciencia social de la profesión magisterial?"; un 56.14 por ciento respondió "Considero que sí", el 33.33 por ciento señaló que "Considero que parcialmente" y el 10.53 por ciento menciona "Considero que no". Esto resulta significativo por los porcentajes que aluden a la falta de preparación en ese sentido, lo cual significa que casi la mitad de los egresados no se sienten con la formación suficiente como para realizar una serie de actos de manera consciente en una profesión que es considerada como eminentemente social, lo cual sirve como comprobante de una parte de la hipótesis en el sentido de estar preparado convenientemente para producir el impacto social que se requiere. Esto también se vincula con la hipótesis 3.2) No estar formando convenientemente el ser social al que se aspira, ciudadano universal, ciudadano responsable, agente social participativo.

De igual forma, dentro de "Encuesta a exalumnos de la ENMFM" se interrogó: "¿Considera que su preparación profesional le permita desarrollar la capacidad de gestión ante las autoridades para plantear la solución de problemas medioambientales?" El 55.36 por ciento responde que "Sí" y el 44.64 por ciento que "No". Es decir, puede percibirse como un actor social de trascendencia pero denota su falta de preparación, de manera formal o por su experiencia, para una puntual intervención. Situación que se ratifica la clara predisposición a la reducción de la figura del maestro como agente social, con autoridad moral para influir como líder comunitario estableciendo condiciones para realizar un trabajo educativo tendiente a

promover el orden social por medio del cumplimiento del sistema de normas y valores establecido por un grupo social determinado. También se infiere la disminución de la figura del profesor respondiendo a las formas metodológicas empleadas por los planes y programas de estudio, tanto en las instituciones formadoras de docentes como en los utilizados en las escuelas de educación básica, contribuyendo con esto, a la premisa del modelo neoliberal de reducción del estado, puesto que la imagen del docente representa, en los alumnos, socialmente la figura del estado.

Asimismo, queda de manifiesto su falta de capacidad de intervención, al enunciar que su grado de influencia sólo queda a nivel de la escuela, esto al solicitarles información sobre sí “Le ha hecho saber a alguien que ha hecho acciones que dañan el ambiente”.

#### *4.2.4. Hipótesis relacionadas con la Variable “Responsabilidad y compromiso social del docente”*

“Plantear indicadores que faciliten valorar la conciencia social hacia la sustentabilidad que puede tener en los docentes en la comunidad” es el objetivo que se pretendía alcanzar encontrando dentro de la variable “responsabilidad y compromiso social del docente”, a su vez, buscando comprobar la hipótesis 4.1) “La manera en que se está formando a los futuros docentes los conduce a una participación en la sociedad individualizada sin sentido colectivo, sin toma de decisiones para soluciones colectivas que conduzcan al bienestar social”.

De acuerdo a los referentes teóricos, la sustentabilidad social que busca recuperar el capital social generado a lo largo de la historia. Sin embargo, atomizarse dentro de un individualismo que solo permite reconocer lo inmediato, lo más cercano, lo autoconstruido, y metodológicamente enfrascado en minimizar la idea del “estado” como un elemento ordenador

de las relaciones sociales a partir de la disminución de la imagen del profesor y su evidente pérdida de autoridad, puede llevar a consecuencias catastróficas de carácter social. Ya en muchas sociedades hay muestras de evidentes signos de descomposición social, con problemas de delincuencia y de libertinaje social, Mortero (2011) señala que el problema gubernamental más importante es una “debilidad institucional” derivada de “la falta de certidumbre de nuestro estado de derecho”, como consecuencia, en México se tiene una democracia disminuida en la que la sociedad no es capaz de resolver sus problemas o exigir al Estado que lo haga, ha destruido la participación social y debilitado la ciudadanía, contribuyendo al debilitamiento de las instituciones. De tal forma no se observa la formación de docentes para desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad.

Guillén Romo (2004) evoca el papel económico del estado con sectores estratégicos y prioritarios, sus críticas hacia el neoliberalismo aplicado en nuestro país hacen suponer que dentro del sistema educativo las políticas sectoriales tendían hacia la construcción de una cultura neoliberal, así como a la implementación de estrategias que llevaran al individualismo. Ejemplos de esta tendencia son el Programa de Carrera Magisterial y la reformulación de contenidos programáticos en los planes de estudio de educación básica y normal.

La referencia de una formación social del magisterio la encontramos en el pasado histórico en la época vasconcelista, en la cual la implementación de la educación rural crea una imagen pública del magisterio con conciencia social, una imagen que muestra al maestro como un agente social de cambio, como alguien que tiene mucha participación en la gestión comunitaria. De igual forma, se expone la enorme responsabilidad que el mismo estado otorga a los maestros en la construcción y operatividad de las acciones gubernamentales en las comunidades. La formación de profesores tenía como fines coadyuvar al modelo de bienestar, justicia y productividad social. Es por esto que en el imaginario social, la función de los maestros

se percibe como eminentemente social puesto que incide directamente en la formación comunitaria impactando en la cohesión social. La sociedad tiene una visión muy clara de la alta responsabilidad social de los maestros, aunque en esta investigación se comprueba que la formación actual de los docentes no los capacita para actuar socialmente.

En las respuestas emitidas en el instrumento “Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM” se percibe la tendencia individualizadora: *“Nosotros como sociedad hemos perdido la confianza entre nosotros mismos porque cada quien realiza actividades para el interés personal, ya no tenemos la conciencia de poder ayudar al prójimo o ayudar a los demás”*. Además enuncian las dificultades del gremio respecto al ambiente entre docentes debido a un individualismo manifiesto.

Por otra parte, la hipótesis 4.2) “No se reconocer la preparación docentes en cuanto a su formación social para valorar la responsabilidad y el compromiso social que le permita desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad”, en el instrumento "Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM" se comprueba la falta de preparación de los docentes respecto a la conceptualización sobre temas de sustentabilidad o al menos el señalamiento de ser una terminología de reciente incorporación al lenguaje del sistema educativo en la cuestión: “Desde los contenidos de aprendizaje y/o aprendizajes esperados de las asignaturas que llevó en la escuela normal, ¿Se planificaba y/o realizaba acciones relacionadas con el desarrollo sustentable, que afectarán a la vida personal de los estudiantes y promovieran su participación en acciones solidarias?”, ya que siete de los entrevistados respondieron con un “No”, mientras que otros demuestran el poco tratamiento de este tema. A su vez se puntualiza la cuestión de terminología: *“En algunos caso sí, pero no se desarrollaba con ese nombre. Más que nada lo que es la solidaridad, el trabajo en equipo, en el desarrollo de actividades con los alumnos que fuéramos a tener”*, además *“Por la misma modernidad del tema, no se le llamaba así, nunca hablamos*

*de cuestiones de sustentabilidad, pero estaban implícitas en nuestras actividades cotidianas, entonces yo creo que sí se hacía aunque no de manera consciente”.*

En el mismo instrumento “Entrevistas semiestructuradas a egresados de la ENMFM” se indagó sobre su capacidad de solidaridad. Algunos reconocen haberlo hecho fuera de la escuela, la mayoría afirma no haber fomentado este tipo de actividad. Por lo anterior, se deduce y comprueba que existe una eventual falta de atención en el desarrollo sus capacidades solidarias de los alumnos, por lo tanto, no existe incidencia en el desarrollo de actividades hacia una conciencia social sustentable.

En el instrumento “Encuesta a estudiantes en formación docente de la ENMFM sobre sustentabilidad” también se encontró un ítem que comprueba la falta de preparación de docentes en formación para influir en proceso de desarrollo de valores, actitudes y conciencia hacia la sustentabilidad, “¿Conoce algún programa o experiencia relacionados con la educación para el desarrollo sustentable?”, donde un 88.84 por ciento afirman que “No”. Aunque el 71.73 por ciento estaría interesado en tener información para reorientar la docencia teniendo cuenta el enfoque hacia la sustentabilidad. Sólo el 11.16 por ciento de los encuestados afirma conocer o tener alguna experiencia referente al tema.

Por otra parte, cabe señalar una tendencia en la política educativa que se manifiesta en el abandono por parte del Estado en la formación de docentes para satisfacer la demanda del sector público es evidente tanto por la disminución de escuelas, matrícula, grupos y profesores para la formación inicial como la actualización, capacitación y superación profesional de los maestros en servicio. Directriz que frena, desmotiva, condiciona y suprime toda iniciativa de las escuelas normales públicas para abrir y ofertar los niveles de posgrado, tanto maestría y doctorados en educación como los procesos de implementación de especializaciones o áreas en las que las

teorías y prácticas pedagógicas requieren de investigación e innovación y con ello posibilitar el mejoramiento de la formación docente de educación básica.

A su vez, se concluye que un individuo que no tiene conciencia social por la pérdida del sentido histórico difícilmente participa en la búsqueda de soluciones colectivas a problemas globales. Para aspirar a una sustentabilidad social se requiere identificar las conductas proecológicas y prosociales y promoverlas desde los procesos educativos.

## ***5.- CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.***

### ***5.1 Conclusiones***

El propósito de la tesis doctoral “La formación de docentes de educación básica para el desarrollo de una conciencia social sustentable” fue identificar las características de la preparación inicial de los profesores de los niveles educativos de preescolar y primaria respecto a su conformación como sujeto político y social que valore su conciencia hacia la sustentabilidad.

La problemática observada denota la falta de compromiso de los egresados en las últimas generaciones hacia la participación colectiva en la vida institucional de las escuelas en que laboran y su impacto social.

Se empleó la triangulación de métodos basada en la interpretación cualitativa de los datos obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas a egresados y el análisis cuantitativo de resultados de las encuestas realizadas a estudiantes en formación y las aplicadas a exalumnos de



la ENMFM, comparándolos para validar el fenómeno de estudio que ofrece oportunidad de entender la realidad con la divergencia de resultados, Paul (1996).

Esta investigación adquiere sentido ante la necesidad de establecer condiciones para la formación de agentes que establezcan una cultura de respeto a la naturaleza y su forma de explotación, el reconocimiento a las instituciones creadas a través del devenir histórico, las que han permitido una organización social y la capacidad para pensar en ellas para encontrar su transformación en beneficio de la humanidad. La posibilidad de desarrollar acciones sustentables en la actividad económica y cultural que eviten la degradación medioambiental, especialmente el agotamiento a largo plazo de los recursos naturales.

La sustentación teórica en dimensiones para el estudio de la sustentabilidad, las orientaciones políticas, tendencias económicas, enfoques ideológico-sociales, paradigmas educativos y perspectivas de formación del profesorado planteados institucionalmente, identifica al individualismo neoliberal como el factor de pérdida de identidad profesional, cohesión social y la falta del compromiso de los docentes como sujetos políticos y su labor social en las comunidades que desempeñan su ejercicio magisterial.

Las variables de estudio establecidas: “Sustentabilidad en los espacios curriculares”, con la finalidad de indagar su presencia explícita dentro de los planes y programas de estudio, tanto de la formación de docentes, como de la educación básica en los niveles educativos mencionados, “Visión institucional”, para apreciar las acciones de la escuela normal que fomente la cultura de la sustentabilidad, “Formación docente”, con la intención de valorar las acciones que realiza para promoverlas dentro de las competencias docentes de los estudiantes normalistas, y “Responsabilidad y compromiso social en la formación docente”, para valorar la percepción que los educadores tienen en relación al cumplimiento de la función social de su profesión.

En el marco teórico se fundamenta la tridimensionalidad de la sustentabilidad; se realiza una conformación histórica de los campos epistemológicos, axiológicos, ontológicos y teleológicos del desarrollo sustentable y su vinculación con los procesos educativos.

Foladori (2001) precisa la conceptualización de las relaciones entre el medio ambiente y el ser humano, Blanco (2005) incorpora la dependencia de una formación social con respecto a las relaciones ecológicas, Marx y Engels aportan a la problemática ambiental el sentido metodológico de concebir a la naturaleza como un conjunto de procesos con interconexiones y constante transformación, ligados a la ecología, enfatizando el enfoque holístico de la concepción sistémica que caracteriza la relación medio ambiente-desarrollo y explican la relación hombre-naturaleza como interacción dialéctica. Los sujetos de estudio manifiestan desconocimiento de estos conceptos; se observa ciertas nociones sobre el cuidado y la preservación de los recursos naturales utilizando el reciclaje; de lo que se infiere la necesidad de incorporar competencias hacia la sustentabilidad en su formación docente.

En la construcción de una racionalidad social que refunde la producción de los potenciales de la naturaleza y la cultura, se postula un nuevo paradigma alternativo que reconstruye el proceso económico dentro de una racionalidad productiva planteando un proyecto social fundado en las autonomías culturales, la democracia y la productividad de la naturaleza. Sin embargo, Sachs W. (2002) justifica la globalización económica que se ha duplicado de 1975 al 2000 con una comparación entre las economías de libre mercado y las nacionales mostrando la mejor eficiencia de las primeras, en cuanto al uso de las tecnologías, uso de la energía y materias primas. Sin observar que la biosfera se encuentra cada vez más presionada por la antropósfera, estilo moderno de vida que presionan a los recursos biológicos. Razón por la cual, Vitousek (1997) sostiene el término “ecosistemas dominados” para referir una visión general de los efectos humanos en los ecosistemas del planeta. Elementos que según datos obtenidos en la presente

investigación no son percibidos ni apreciados por los enseñantes, situación que impide tener una clara conceptualización respecto a la sustentabilidad.

Postulando las inequidades en la distribución en los beneficios del crecimiento económico y los daños por contaminación y deterioro ambientales han sido muy desiguales Saldívar (2002) señala que la vinculación entre las políticas ambientales y de conservación de recursos orientadas al bienestar de la gente existe una relación nada virtuosa entre las políticas socioeconómicas y la sustentabilidad.

La información recabada y analizada permite concluir que la educación para la sustentabilidad desde el nivel preescolar hasta la universidad debe buscar la transformación intelectual de los individuos que combinen la reflexión y la práctica académica, integrando ciudadanos participativos en el desarrollo de una democracia crítica, reflexiva y activa, que exige cambiar, repensar, reinventar, redirigir la reconstrucción social del mundo.

Definitivamente implica un proceso de desconstrucción y reconstrucción que remite a la comprensión de sus causas, también implica (Leff, 2003) una transformación del conocimiento y de las prácticas educativas para construir un nuevo saber y una nueva racionalidad que oriente un mundo de sustentabilidad. Asimismo, entiende la realidad como construcción social movilizada por valores, intereses y utopías. Del análisis realizado se desprende que la formación de profesores de educación básica tiene rasgos culturales muy arraigados, los cuales deben ser renovados para la recompreensión de los procesos de enseñanza que consideren las problemáticas del desarrollo sustentable.

Asimismo, incorporar a los procesos educativos el concepto de sustentabilidad social que busca recuperar el capital social generado a lo largo de la historia, mejores condiciones de vida colectiva e individual y vincularse a la formación de docentes con conciencia hacia la

sustentabilidad como agentes sociales que posibiliten el sentido de responsabilidad hacia la naturaleza y la sociedad. Tal como antes se ha mencionado, procesos educativos que impulsen para la construcción de un futuro posible y verdaderamente sustentable, (González, 1998). Una internacionalización de la educación para la sustentabilidad que contribuya con las soluciones pertinentes para salvar el planeta e incentive decisiones personales y voluntarias que coadyuven a la cooperación global bien informada. Aquí radica la importancia de formar docentes que contribuyan al cuidado del ambiente, al bienestar social, a la erradicación de la pobreza, a la prosperidad global.

En nuestro país, la etapa de los gobiernos neoliberales, proyectó la “Revolución Educativa, en el período presidencial de Miguel de la Madrid, se firmó el “Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) entre el poder ejecutivo federal a cargo de Carlos Salinas de Gortari, el SNTE y los gobiernos estatales para la descentralización del sistema educativo nacional, se reformaron planes y programas de estudio de educación básica en 1993 con el enfoque constructivista que se ha mencionado en el transcurso del presente documento y implantando el Programa de Carrera Magisterial para impulsar la competitividad de los enseñantes con el objeto de elevar la calidad educativa. Posteriormente, durante el mandato presidencial de Ernesto Zedillo se diseña el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, (PTFAEN) auspiciado por el Banco Mundial, buscando la transformación de las Escuelas Normales. Con el presidente Vicente Fox, se instituyen las pruebas estandarizadas con la Evaluación Nacional de los Logros Académicos de los Centros Educativos (ENLACE). En el Acuerdo para elevar la calidad de la educación, celebrado entre el presidente Felipe Calderón Hinojosa y la organización sindical se establecieron los concursos de oposición para el otorgamiento de plazas docentes y la evaluación universal. En el actual período presidencial de Enrique Peña Nieto, se promulgó la reforma educativa que modifica el esquema

laboral de contratación del personal docente de las escuelas de educación básica y media superior, a su vez, se modifica la Ley General de Educación y se crean las leyes secundarias que regula las actividades del Instituto de Evaluación Educativa (INEE) así como la Ley del Servicio Profesional Docente.

Lo anterior permite concluir la subordinación de los sistemas educativos al ejercicio del poder político con la implementación de acciones que garanticen elementos de reproducción de condiciones sociales a través de los modelos educativos implantados. Así como las recomendaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) con una clara tendencia al neoliberalismo.

En este modelo neoliberal se aprecia la eliminación de actores sociales que tradicionalmente ejercían una función de gestión social dentro de la cual se observaban manifestaciones de intermediación entre las acciones de gobierno y las necesidades de la sociedad, menoscabando así a las organizaciones populares, sindicatos, asociaciones estudiantiles y líderes sociales, entre ellos la intervención de los maestros en la solución de problemas comunitarios estableciendo un clima propicio para el aumento del liberalismo salvaje.

A su vez, dentro de la dimensión económica, se identifican algunas posiciones teóricas respecto al factor educativo, primero, la postura de Lewis (1960) del “Desarrollo económico con oferta ilimitada de mano de obra” en la que se busca que la productividad se logre a base de mano de obra barata donde evidentemente la población de subsistencia no sea una población educada. Wolfe (1982) con “La búsqueda de un enfoque unificado para el análisis y la planeación del desarrollo” pretende que el desarrollo social se convirtiera en la contrapartida del desarrollo económico. Finalmente, la que tienen más influencia en el actual modelo político, la posición de

Friedman, que se manifiesta a favor de la libre competencia y de establecer la ley del mercado a la profesión de maestro, no solo por estar vinculado al enfoque de competencias operado en el sistema educativo, sino porque pretende la competencia en el mercado escolar concibiendo la educación más como mercancía que como necesidad social.

Desde lo económico, se percibe el aumento del consumismo propiciado por el libre mercado, la mejora de la productividad a costa de mantener una mano de obra barata y el establecimiento de la competitividad que conduce al individualismo. En el análisis de datos de la investigación se percibe la tendencia hacia la individualización de la profesión docente así como la competitividad que conlleva a prácticas egocéntricas en la actividad educativa con repercusiones en el actuar social del magisterio.

Por otra parte, la revisión de la dimensión cultural ideológica permite reconocer en el enfoque funcionalista a Durkheim, como el iniciador de la sociología de la educación, que analiza la función de los sistemas educativos dentro de la sociedad, consistente en moldear al ser social, es decir socializar al ser humano convirtiéndolo en un ente trascendente y que es humanizado por medio de la práctica educativa.

Asimismo, la visión estructural-funcionalista, representada por Merton y Parsons, que expresan como principal punto de sus investigaciones, el problema de las normas y los valores; consideran que la sociedad está estratificada, mezclan los conceptos de educación y de movilidad social y señalan que el cambio de nivel en la estructura o status social será vía la educación. Sin embargo, la polarización social inducida por las políticas neoliberales ha ocasionado que los procesos educativos poco contribuyan a la movilidad social.

Se concluye, la teoría del constructivismo social en la que se han basado para el diseño curricular de los planes de estudio, tanto de educación básica como los de formación de docentes,

lamentablemente se observa a los enseñantes como operadores del sistema para aplicar el enfoque constructivista. A su vez, denota cierta conciencia por parte de los profesores sobre los referentes teóricos propuestos y la divulgación de interpretaciones que aproximan la teoría vigotskiana a idearios pedagógicos que se colocan bajo el lema de “aprender a aprender” y finalmente al universo ideológico neoliberal y posmoderno.

La tesis se sostiene en la teoría de la reproducción social, ya que concibe a la escuela como el espacio ideológico a través del cual se reproduce las relaciones de producción existentes, así como el papel del dominio económico, político, social, cultural e ideológico de la clase dominante. De igual modo, Althusser identifica el discurso ideológico de la clase dominante que se produce, no sólo a través de los contenidos, sino fundamentalmente a través de las prácticas escolares, en las cuales la mayoría de los maestros, principales agentes de la acción educativa, no sospechan la índole de su trabajo y no imaginan que contribuyan a estructurar el mundo que pretenden los grupos en el poder. Promoviendo un liberalismo social que con la acentuación hacia los derechos individuales ha provocado la polarización de los grupos sociales, la pérdida de la cohesión y la descomposición del tejido social. (Canales, 2006)

En la dimensión educativa, se postulan los principios pedagógicos de los paradigmas educativos en los cuales se sustenta el ejercicio docente actualmente, entre ellos, el paradigma conductista, sólo en el sentido que aporta de reconocer el comportamiento como observable, medible y cuantificable, también por incorporar el principio de complejidad acumulativa. Del paradigma cognitivo, el énfasis en la comprensión, el papel de la metacognición en el proceso de aprendizaje y las metodologías de enseñar a pensar y aprender a aprender. Del socio-cultural, se reconoce los proyectos de intervención temprana, el concepto de “Zona de Desarrollo próximo” y la concepción de evaluación dinámica. En el paradigma humanista, se reconoce que el docente es facilitador del proceso de aprender centrando su metodología en el aprendizaje significativo

vivencial, el posibilitar la autoevaluación, la autocrítica y la autoconfianza y el impulso a los valores humanos. Y finalmente, el paradigma constructivista que sustenta principalmente las prácticas educativas actuales con los postulados de recuperación de conocimientos previos, estrategias para la construcción y reconstrucción social e individual de su conocimiento, propiciando conflictos cognitivos y actividades cooperativas, promoviendo el diálogo y el intercambio de puntos de vista. El enfoque que los programas de estudio siguen en mayor porcentaje, es el constructivista. Al analizarlos se puede comprobar que contempla acciones de varios de los paradigmas expuestos. Las entrevistas muestran la preocupación de los maestros por establecer condiciones para lograr los aprendizajes esperados, sin embargo argumentan las dificultades que enfrentan cotidianamente en su labor docente, *“El proceso de aprendizaje depende de muchas cosas, el maestro tiene muchos factores desfavorables para lograrlo, el tiempo de los padres, los medios de comunicación, los programas de antivalores, no solamente es la importancia y el esfuerzo del maestro sino de toda la comunidad en general que incluye el contexto social y los medios de comunicación, si falta en general, no solo en el maestro, poner de su parte para lograr a los ciudadanos de un futuro”*(E11).

Sin embargo, la escuela se ha convertido en un espacio terapéutico en lugar de ser un campo con reglas claras, en la operatividad del sistema educativo se ha desarrollado una tendencia hacia el individualismo, como lo enuncia Enkvist (2011) citando a Frykman (1998) que: “La escuela desempeña cada vez un papel menor en la vida de los jóvenes”. Esta nueva orientación, se puede ver como extremadamente orientado hacia el individuo ya que en el alumno, no propicia al desarrollo del yo ni tampoco el descubrimiento del yo de otros, sino por el contrario obstaculiza el desarrollo. Frykman habla de una tiranía bien intencionada. Esto se puede observar en los sistemas educativos, justamente en el sentido del desarrollo hacia el individualismo y el no reconocimiento de la colectividad. Así lo expresa uno de los entrevistados



*“cada quien realiza actividades para el interés personal, ya no tenemos la conciencia de poder ayudar al prójimo o ayudar a los demás”(E2).*

De igual modo, en la dimensión educativa se marcan las perspectivas de formación del profesorado, entre ellas, dos que reflejan cabalmente los supuestos teóricos en los que se fundamenta la actual preparación de docentes de educación básica, la perspectiva práctica que se basa en el aprendizaje de la práctica, para la práctica, a partir de la práctica y “apadrinados” por prácticos, es decir, por docentes experimentados, llamados “maestros tutores” de los cuales aprenden el “oficio” y la perspectiva técnica, que define al profesor como un técnico, que domina la ciencia como producto y la técnica como aplicación, considerando la práctica educativa como instrumental en la que el docente tiene que hacer que los niños trabajen y avancen de una manera homogénea en su aprendizaje, en ella, se ignoran las diferencias individuales y la situación socio-histórica y cultural.

Se concluye que, en la operatividad, el enfoque constructivista implementado por el modelo neoliberal, ha sido “adulterado”, “tergiversado” o “mal interpretado” puesto que ha impulsado la tendencia a cambiar la función del docente al acotarlo como facilitador del proceso educativo y la consecuente pérdida de autoridad sin niveles de intervención en la corrección del mismo, así como promover la construcción del aprendizaje de manera individual del alumno, siendo autogestor, ha inducido al no-reconocimiento del carácter histórico-social del conocimiento. El 55.11 por ciento de la pregunta 22 de la encuesta a estudiantes en formación docente muestra la tendencia hacia el enfoque constructivista, el aprendizaje autónomo y señalan que los alumnos aprenden solos, además argumentan que los programas indican que su función como maestros es ser guía y facilitador del proceso educativo. Además en la pregunta 39 del mismo cuestionario contestaron que “La sociedad se ha inclinado en defender los derechos de los niños restándole autoridad a la figura docente” en un 61.50 por ciento

Asimismo, el análisis de los datos recabados por medio de los instrumentos de investigación permite afirmar, en la variable “Sustentabilidad en los espacios curriculares”, la falta de explicitud del tema en su tridimensionalidad, desde el punto de vista ecológico, el plan de estudios de las licenciaturas en educación primaria y preescolar únicamente contiene un par de asignaturas en las cuales, la mayor carga de contenidos corresponde a la línea pedagógica, es decir, a la formación de estrategias, técnicas y métodos que suponen una preparación para su enseñanza, más no para el dominio de contenidos. De igual manera, en el plano social, que si bien la formación cívica se vincula al desarrollo del sujeto político, técnicamente no contiene elementos que indiquen la presencia del desarrollo sustentable. En grado muy mínimo, se observan componentes didácticos que precisen la conformación de un docente comprometido a enfrentar y aportar soluciones a problemas de inequidad social, reducción de la pobreza o de desarrollo de una cultura de consumo responsable.

Los Planes y Programas de Educación Básica así como los libros de texto de la SEP contienen temas relacionados con el desarrollo sustentable de manera explícita. El plan de estudios LEP 1997 y LPP 1999 (PTFAEN) y los programas de las asignaturas no contienen temas relacionados con la sustentabilidad explícitamente. En algunas materias existen temas en que los docentes abordan ciertas problemáticas relacionadas con el desarrollo sustentable. Desde el 2008 la escuela ofrece una Materia Optativa “Educación para la sustentabilidad” con ciertas dificultades manifestadas en encuestas y entrevistas: falta de preparación teórica de los maestros que la imparten, escasos recursos didácticos y acciones pedagógicas que logren la conciencia de los normalistas sobre el tema. En el año escolar 2014-2015 se inició la utilización de los libros: “Educación Ambiental para la Sustentabilidad en la Formación Docente. Aproximaciones conceptuales, procesos formativos y aportes didácticos” y “Educación para el Desarrollo

Sustentable. Problemas ambientales, estrategias pedagógicas y recursos didácticos” de la Dra. Gloria Peza como material de apoyo.

Tanto los estudiantes en formación como los egresados reconocen la poca frecuencia con la que abordaron temas como “Reducción de la pobreza”, “Desarrollo rural”, “Consumo responsable” y “Protección del medio ambiente” en porcentajes que van del 45 al 75 por ciento y en egresados el porcentaje es mayor. Manifiestan la necesidad de introducir contenidos y enfoques relacionados con la sustentabilidad casi en su totalidad (98 por ciento) enfatizando en aspectos como “Capacidad docente” y “Cultura sustentable” como una necesidad en su formación por la importancia y relevancia del tema. Expresando el alejamiento de las recomendaciones específicas que la UNESCO ha establecido hacia la formación de maestros al no incluir temas dentro de los contenidos curriculares respecto al desarrollo sustentable.

Por lo tanto, se enuncia que los programas de estudio no están diseñados para interiorizar, como parte del ser social de los profesores, principios elementales que les desarrolle una conciencia social en para el ejercicio de su profesión. Se identifica que la formación inicial recibida en la escuela normal fue escasa y que la experiencia en su actuar docente les ha permitido ir desarrollándola.

Se deduce la necesidad de la incorporación de la sustentabilidad en los mapas curriculares en la formación docente para la educación básica con un sentido de transversalidad que se aborde desde los contenidos temáticos en todas sus asignaturas. Lo cual indica la suposición de la realización de actividades de los normalistas encaminadas al mejoramiento de su preparación en relación directa al trabajo que implica su intervención en el desarrollo comunitario. Dejando de manifiesto que el proceso educativo contribuye a la conformación del sujeto político en lo que le

corresponde, sin embargo, indicando la existencia de más factores sociales que intervienen en dicho proceso.

En cuanto a la variable “Vida institucional”, se demuestra la falta del compromiso de los docentes en formación y de los egresados en las últimas generaciones hacia lo social, hacia la vida institucional en las escuelas, hacia la participación colectiva en los eventos de las escuelas, al mostrar incapacidad de intervención en los problemas comunitarios. Así como una discrepancia entre el discurso oficial sobre la formación de docentes y la práctica real que se efectúa en las escuelas normales. Lo que exige mayor preparación de los catedráticos de la institución como factor importante de la vida institucional: la profesionalización docente.

La figura institucional de los Consejos de Participación Social (Canales, 2006), creados en la década de los noventa como parte del ANMEB, (1992), requiere de una reactivación efectiva que cumpla su función en los procesos de mejora continua de los centros educativos. Lo anterior determina una falta de horizontalidad en la gestión educativa que permita, a todos los integrantes de la comunidad educativa, ser parte de la toma de decisiones en torno a los proyectos de mejora de la institución. Observando la pérdida de comunicación y trabajo conjunto e impacto social entre las instituciones educativas y las comunidades que desempeñan su ejercicio magisterial.

La metodología empleada en los procesos de enseñanza plantea un constructivismo como un método para la enseñanza, pero en la escuela normal se efectúan de manera conductista, se corrobora con la afirmación de los sujetos investigados a utilizar metodologías conductistas que posibilitan completar el trabajo educativo programado. Se infiere la necesidad de incorporar a la formación de los enseñantes elementos conceptuales y metodológicos precisos que los posibilite a cumplir su enseñanza de forma más puntual.

En cuanto a los enfoques metodológicos, un 64.65 por ciento considera que es un proyecto necesario que se debería realizar, la formación en competencias para la sustentabilidad en las materias propias de la formación docente.

En la variable “Formación docente”, se identifica la necesidad profesional del reconocimiento oficial sobre el uso del tiempo docente, mismo que consiste no únicamente en el trabajo “frente a grupo”, sino el que se requiere para la planeación educativa, para la revisión y evaluación de los aprendizajes esperados, así como a la capacitación, superación y desarrollo de las capacidades docentes, entre ellas, el intercambio formal de experiencias de enseñanza.

Los esquemas de competencia dentro del sector docente han conducido a un ejercicio individualista de la profesión, mayormente observado en profesores de reciente incorporación al servicio profesional docente, en contraposición, los maestros con más años de servicio manifiestan mayor capacidad de solidaridad. Un entrevistado expresa: *“maestros de mi edad, era más la competencia. Y con maestros con más experiencia, si se solidarizan,... son maestros más grandes... he sentido más compañerismo”*(E4). Existen diferencias significativas en la formación recibida en los planes de estudio utilizados en la preparación de los profesores. En el actual, se identifica al individualismo neoliberal como factor promotor de pérdida de identidad profesional, cohesión social y la falta del compromiso de los docentes como sujetos políticos.

La mitad de los egresados manifiesta no se sienten con la formación suficiente como para producir el impacto social que se requiere, además puede percibirse como un actor social de trascendencia pero reconoce su falta de preparación, de manera formal o por su experiencia, para una puntual intervención. Ratificando así, la predisposición a la reducción de la figura del maestro como agente social, con autoridad moral para influir como líder comunitario estableciendo condiciones para realizar un trabajo educativo tendiente a promover el orden social

por medio del cumplimiento del sistema de normas y valores establecido por un grupo social determinado.

En relación con la variable “Responsabilidad y compromiso social de los docentes” se enuncian de manera concluyente que en el pasado histórico, el modelo político de Democracia Social generó una imagen pública del magisterio con conciencia social, como un agente social de cambio, con participación en la gestión comunitaria. La formación de profesores tenía como fines coadyuvar al modelo de bienestar, justicia y productividad social. Razón por la cual, en el imaginario social, la función de los maestros se percibe como eminentemente social.

La sociedad tiene una visión de la alta responsabilidad social de los maestros; esta investigación comprueba que la formación actual de los docentes no los capacita para actuar socialmente, puesto que contribuye a la disminución de la figura del profesor respondiendo a las formas metodológicas empleadas por los planes y programas de estudio, tanto en las instituciones formadoras de docentes como en los utilizados en las escuelas de educación básica, respondiendo a la premisa del modelo neoliberal de reducción del estado, encargado de regular las relaciones de los integrantes de una sociedad, puesto que la imagen del docente representa, en los alumnos, socialmente la figura del estado. Tendencia que provoca una polarización de los grupos sociales, en el sentido de la falta de intervención mínima que establezca un orden social.

A su vez, se enfatiza el propósito de transitar de una visión de ser una “profesión de estado” a una “profesión liberal”, restándole importancia social a su labor, ofreciéndola como parte del “libre mercado”, viendo la educación más como mercancía que como necesidad social. Los comentarios de algunos entrevistados reconocen el proceso educativo como un requerimiento social, asimismo manifiestan *“Como un área de mucha oportunidad porque al haber mucha*

*competitividad, creo que habría mejores resultados”* (E3) lo cual indica los principios de la corriente neoliberal.

Igualmente, se afirma la ausencia de un profesional de la educación que actúe activamente como agente social participativo y se percibe la necesidad de una formación de educadores con capacidades de mantenerse actualizado en temas de relevancia para desempeñar su trabajo con mayores elementos de conceptualización que permita desarrollar una conciencia hacia la sustentabilidad.

Por otra parte, se reconoce la participación directa de la organización sindical en relación a los temas educativos que permite la aportación de ideas, sugerencias, recomendaciones de los maestros para hacerlas llegar, en su calidad de interlocutor del gremio magisterial, a las autoridades correspondientes con el propósito de mejorar la calidad de los servicios educativos.

Se concluye que es necesario establecer indicadores que permitan valorar con mayor precisión la repercusión que juega el papel de la educación básica en la formación de buenos ciudadanos, evaluación que tendría como finalidad realizar los ajustes y modificaciones pertinentes de manera oportuna y adecuada, basadas en indicadores generales de cumplimiento de la “Metas y objetivos del Milenio”, PNUD indicadores del desarrollo humano, índices de marginación de CONAPO, o los de rezago y pobreza de CONEVAL a largo plazo. Más mediatos, las evaluaciones como PISA, incluir aspectos de valoración de conductas pro ecológicas y pro sociales.

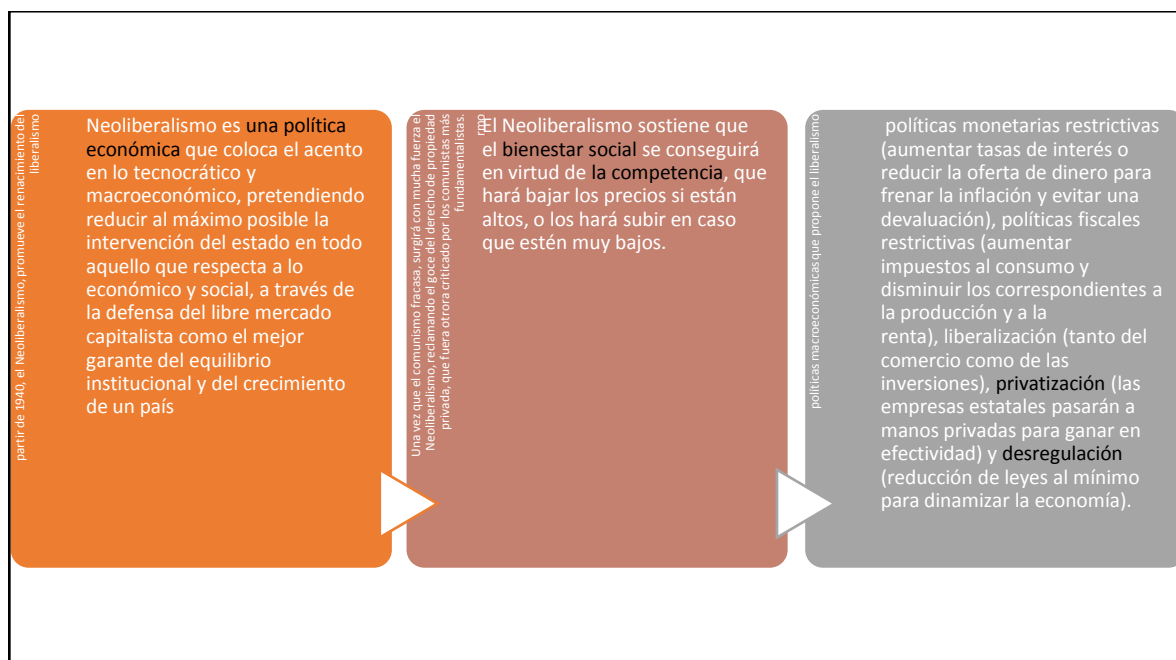
La política educativa actual evidencia el abandono oficial en la formación de docentes para satisfacer la demanda del sector público, con la disminución de escuelas, matrícula, grupos y profesores para la formación inicial como la actualización, capacitación y superación profesional de los maestros en servicio, suprimiendo la iniciativa de las escuelas normales públicas para

desarrollar los niveles de posgrado, maestría y doctorado en educación, especializaciones que coadyuven con la investigación e innovación y posibiliten el mejoramiento de la formación docente de educación básica. Es claro el deterioro del sistema educativo y de la formación docente centrado en procesos, sin enfatizar en métodos correctos para mejorar la enseñanza con un orden, un sentido y con una tendencia hacia la justicia social.

El Neoliberalismo es el término más popular y abreviado que se emplea para designar al liberalismo neoclásico, la forma más moderna que existe de liberalismo y la cual le atribuye al estado una intervención limitada, tanto en asuntos jurídicos como económicos. Friedrich von Hayek, a partir del año 1940. Promovía básicamente el revival del liberalismo clásico aunque con una posición más extrema en lo que respecta a la intervención estatal, lisa y llanamente propuso la abstención total del estado en asuntos económicos. Consideraba que el progreso de la humanidad y de la economía es lo primordial y a ello debe subordinarse a cualquier aspecto de la vida, incluso la política. La economía de mercado, permitiendo el libre juego de la oferta y la demanda, era su principal apuesta y sostenía que el estado no debía manejar empresas y si las tiene debe privatizarlas.

Crítico de la economía que se planifica, y del socialismo, sistema al que consideraba un auténtico flagelo a instancias de las libertades individuales y que desemboca siempre en el totalitarismo. Por todos sus aportes fue galardonado en el año 1974 con el Premio Nobel de Economía. En el plano económico el neoliberalismo promueve el énfasis tecnocrático y macroeconómico y considera absolutamente contraproducente la excesiva intervención del estado, ya sea en cuestiones económicas como sociales. Por otro lado, sostiene que el libre mercado capitalista resulta ser la mejor política económica para lograr el equilibrio institucional y el crecimiento económico del país en cuestión.





**Gráfico 112 Planteamientos sobre el Neoliberalismo**

En el neoliberalismo se apoya ciegamente la liberalización de la economía y entonces se promueve una total apertura de los mercados, que deviene en libre comercio y en desregulación de mercado. Se basa en cinco pilares que esta doctrina promueve y defiende: política monetaria restrictiva (aumentando las tasas de interés o reduciendo la oferta de dinero, así se baja la inflación y hay cero chances de caer en una devaluación), política fiscal restrictiva (aumento de precios sobre el consumo, disminución del gasto público y reducción de impuestos sobre la renta y la producción, de esta manera se sanearán las cuentas, se incentiva a los inversores y crece la efectividad del estado), liberalización del comercio y de las inversiones (aumenta la participación de agentes dentro del mercado, mayor productividad, se aprovechan ventajas competitivas, abaratamiento de bienes y servicios y aumento del consumo), privatización (los agentes privados se consideran más efectivos y eficientes que los públicos) y desregulación (cuando hay demasiadas leyes esto provoca la inhibición de la actividad económica, entonces, la reducción de estas al máximo posible propiciará un mayor dinamismo económico).

Desde el neoliberalismo se cree que aquello que está en manos, es decir, bajo la gestión privada, será mucho más eficiente y correcto que si se encuentra bajo el halo del estado, en especial si se trata de un estado deficitario y corrupto, y por ende poco honesto a la hora del manejo de finanzas y de empresas que prestan un servicio público al pueblo. Entonces, el neoliberalismo propondrá que la participación del estado en lo que compete a la economía sea mínima. Tiene otra característica fundamental que es la privatización, por la idea de que la administración privada es más eficiente y adecuada que la administración pública. Por eso, de este modo se “disminuye” la intervención del Estado tanto en lo que hace referencia a la regulación del mercado como así también al gasto e inversión pública en materia de caminos y rutas, educación, salud, etc

El Consenso de Washington que se trataba de un listado que incluía políticas económicas aconsejadas para América Latina con el objetivo de empujar su crecimiento. Este listado fue elaborado por diferentes organismos financieros a escala internacional en la ciudad de Washington DC y se transformó en el programa aplicado por varios países de América Latina, como Argentina, Brasil, Colombia, Perú y Chile. Algunas medidas tomadas por los gobiernos de acuerdo al Consenso de Washington fue privatizar la recaudación de aportes a la seguridad social, la disminución del gasto público en salud y educación, que llevó a la creación de escuelas privadas y de servicios de medicina paga, la no inversión en el sector del transporte público, la casi nula presencia de programas sociales a sectores sociales vulnerables.

La sustentabilidad social busca recuperar el capital social generado en el desarrollo de la humanidad. Sin embargo la distorsión de la ideología neoliberal confunde la idea de libertad con la simple ausencia de reglas, conduciendo a la sociedad a un liberalismo salvaje, promoviendo un individualismo que solo permite reconocer lo inmediato, lo más cercano, lo autoconstruido, y metodológicamente enfrascado en minimizar la idea del “estado” como un elemento ordenador

de las relaciones sociales a partir de la disminución de la imagen del profesor y su evidente pérdida de autoridad, puede llevar a consecuencias catastróficas de carácter social, *“respecto a la imagen de autoridad del maestro puedo decir que ha cambiado, se ha notado mucho ese impacto porque anteriormente los mismos papás te apoyaban en lo “que dijera el maestro” y mira tú eres el culpable al alumno. Hoy no, el maestro es el culpable o la razón por la que el niño haya reprobado. Anteriormente no, te brindaban totalmente su apoyo para mejorar el desarrollo educativo de los niños”*.(E12)

Finalmente, la tesis doctoral trabaja aspectos de sustentabilidad social como libertad, democracia, adecuado nivel de vida de la población, niveles satisfactorios de educación, capacitación y concientización, equidad de género, respeto a la diversidad cultural de las personas y comunidades, la garantía de trabajos dignos y estables, descentralización de la toma de decisiones, solidaridad social, que no son tratados adecuadamente en la preparación de los maestros para la trascendencia que representa la futura labor educativa. Se requiere la formación de docentes de educación básica con una conciencia social que promueva la conceptualización y las actitudes necesarias para desarrollarse como seres libres y democráticos, que incidan en la construcción de un sujeto político para una sociedad más sustentable.

### *5.1 Recomendaciones*

El trabajo educativo adquiere una relevancia en la de formación de docentes conscientes del papel que habrán de tener en una sociedad que cada día es más extrapolada, más demandante, que requiere un perfil de maestro preparado para resolver problemas colectivos mediante la capacidad de diálogo, capaz de discernir y actuar en la formación de individuos con mayor conciencia de su realidad, con los elementos que les permitan reconocer y transformar dispuestos a mejorar las condiciones sociales, económicas, políticas y éticas que vive nuestra sociedad.

El momento actual requiere que los alumnos normalistas desarrollen capacidades de innovar mejores estrategias, formando alumnos para que entiendan mejor la realidad que viven, y que estos aprendan a respetar la diversidad, formulando propuestas de solución a problemas colectivos que enfrenten. Posibilitando que los futuros profesores adquieran una conciencia social sustentable con la cual sepan plenamente identificar lo conveniente o no, buscando el bienestar social en su actuar, dentro de una sociedad que está perdiendo su sensatez ética. Asimismo, que desarrollen una conciencia crítica hacia el desarrollo de los constructos sociales, procesos científicos y tecnológicos en el sentido de ser productores y generadores de avances que promuevan la búsqueda de beneficios en diferentes ámbitos social, institucional, y de formación profesional, así como explicar y enfrentar la crisis social actual, la marginación, la violación de los derechos humanos y sociales de grandes sectores de la población, con una fortalecida formación social.

Es importante señalar que para los catedráticos de la escuela normal, conocer los niveles de conceptualización y práctica de los ámbitos de la interacción social y la cultura de los alumnos normalistas debe tener como finalidad mejorar su formación inicial.

De igual forma, potencializar la diversidad académica de los maestros de la institución para la mejora en la formación de los alumnos, que permita analizar problemáticas que enfrentamos en la docencia en la búsqueda de soluciones acordes con el tipo de docente que la institución pretende formar. Así, rescatar y difundir las experiencias para promover la profesionalización de los docentes de la escuela normal, publicando las experiencias y vernos como una institución que es capaz de generar un ambiente democrático enfrentando nuestras diferencias y encontrando soluciones de manera colectiva.

Partimos de que para efectuar una enseñanza reflexiva que pretenda desarrollar competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, deben producirse desde la experiencia cotidiana las condiciones de flexibilidad mental para llegar a ser un profesor reflexivo capaz de utilizar procesos cognitivos de análisis interno de los fenómenos curriculares y educativos para responder positiva y oportunamente a personas y situaciones sociales.

Se piensa entonces, en una escuela normal que promueva comunidades de aprendizaje, en la que sus alumnos y docentes compartan experiencias de aprendizaje, contando con espacios para pensar, tiempo para reflexionar y tiempo para colaborar con otros en la toma de decisiones didácticas fundamentales. Es decir, para hacer contactos profesionales que le permitan tener una actitud emprendedora hacia su propio desarrollo profesional, con el cual aprendan unos de otros y de su participación en estas comunidades educativas más amplias.

Asimismo, experiencias de aprendizaje en las que se pueda ayudar a los alumnos a participar en comunidades de estudiantes capaces de crear ideas conectadas entre sí. Sabemos que una persona aprende cuando se modifica o se reestructura una conducta y que en el aprendizaje grupal se genera el conocimiento y se aborda el origen del conflicto como parte de la dinámica misma del proceso de aprender, en la que el docente y el educando, como seres sociales, participan y transforman los conocimientos desde una perspectiva grupal, en la cual interactúan y cooperan en el avance del proceso, llegando a la conclusión del diálogo para la modificación, entonces necesariamente tendríamos que pensar en la manera de generar espacios que nos permita asumirnos como verdaderos profesionales de la docencia en la cual se apunte a una formación profesional, con visión amplia, tomando en cuenta su práctica reflexiva, la implicación crítica y su identidad, que valore los recursos cognitivos que se necesitan para

promover desde el aula, el trabajo colectivo que favorezca, genere y aproveche tiempos/espacios de encuentro entre los diferentes actores institucionales para propiciar y facilitar el diálogo, la participación, el compromiso social, con la capacidad de generar propuestas hacia la política educativa que propicien una conciencia social sustentable.

# Bibliografía

Acebal , M. (2010). *Conciencia Ambiental y Formación de maestras y maestros*. Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Cole, M., & Wertsch, J. V. (1996). *Más allá de la antinomia individual-social en los debates de Piaget y Vygotsky*. México.

Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de estado: Freud y Lacan*. México: Nueva Visión.

Arias, M. (1999). *Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. México: Enfermera.

Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México: Secretaría de Educación Pública/COLMEX/ CIDE.

Barraza, A. (2009). Cuadro comparativo de paradigmas educativos. *Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas* .

Barraza, A. (2009). Cuadro Comparativo de Paradigmas Educativos. *Centro de Estudios en Comunicación y Tecnologías Educativas* .

Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México*. México.: Colegio Mexiquense.

Becerril, S. (1999). *Comprender la práctica docente. Categorías para una interpretación científica*. México: Plaza y Valdés.

Blanco, C. (11 de 12 de 2005). Exploración de cuerpos y exploración de la naturaleza. *Rebelión* , pág. 3.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, . Madrid: Taurus (e. o. 1979).

Bovero, M. (2010). *¿Cuál libertad?* México: Océano de México , S.A. de C.V.

Boyden, S. (2001). Nature,society,history and social change. Interdisciplinary Center for Comparative Research in the Social Sciences. *Innovation: The European Journal of Social Science Research* , 103-116.

Brow, P. (2009). *Contaminación Global*. Madrid,España: Morata.

Bruner, J. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles Educativos* , 49-66.

Canales, S. A. (2006). La participación social en educación: un dilema por resolver. *Perfiles educativos vol.28 no.113* .

Carretero, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y Aprendizaje.Constructivismo y educación*. México: Progreso.

- Carvalho, P. M. (2005). Análisis de los Resultados Obtenidos en Estudios de Eficacia Escolar en México, Comparados con los de Otros Países. *Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 80-108.
- Chong Muñoz, M. A. (2013). Sistema educativo en México: El Modelo de competencias de la industria a la educación. *Revista de Filosofía y Letras Sincronía* , 1-6.
- Clark, J. (1995). Economic Development vs Sustainable Societies: Reflections on the Players in a Crucial Contest. *Annual Review of Ecology and Systematics* , 225-248.
- Cook, D. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación cualitativa*.
- Corral, V. (2012). *Psicología de la sustentabilidad: un análisis de lo que nos hace pro-ecológicos y pro-sociales*. México: Trillas.
- Covarrubias, F. (1995). *Las herramientas de la razón*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Advanced Nursing* .
- Cuellar, H. M. (2006). Los estudios de Sustentabilidad. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* , 20-31.
- Daly, H., & Joshua, F. (2011). The Nature of Resources and the Resources of Nature. En H. & Daly, *Ecological economics: principles and applications* (págs. 61-76). Washington DC: Island Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO*. Santillana Unesco.
- Diamond, J. (2007). *Colapso: Porque unas sociedades perduran y otras desaparecen*. Barcelona, España: Debate.
- Durkheim, & Emile. (1966). *Suicide : A Study in Sociology*. EUA: University of Michigan .
- Emir Sander, P. P. (1999). *La trama del neoliberalismo*. Buenos Aires: Publisher Eudeba.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Ediciones Encuentro. S.A.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Madrid: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- ENMFM. (2009). Breve Historia de la Escuela Normal "Ing. Miguel F. Martínez" Centenaria y Benemérita. *EN* .
- ENMFM. (2006). *Programa de fortalecimiento de la escuela normal*. México: ENMFM.
- Fernández, J. M. (s.f.). Matriz de Competencias del docente en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación* , 15.
- Ferry, G. (1990). "El discurso teórico-práctico de la pedagogía", "La tarea de formarse", y "Las metas transformadoras" en la *La trayectoria de la formación*. México: Paidós.
- Ferry, L. (1992). La ecología profunda. *Vuelta* , 31-43.



- Foladori, G. (2001). *Controversias sobre sustentabilidad. La coevolución sociedad-naturaleza. El desarrollo sustentable y la cuestión de los límites físicos*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Formichella, M. M., Krüger, N., & Rojas, M. (2009). Los procesos de descentralización educativa y sus resultados. Un análisis para Argentina. *Economía y Sociedad* , 77-92.
- Freire , P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Friedman, M. F. (2004). *Libertad de elegi. Ensayo 1955 "El papel del gobierno en la educación su propuesta de "vouchers" en 1980 en el libro Libertad de elegir...* Publisher RBA Coleccionables.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet. Historiska medier*. Suecia: Universidad de Lund.
- Furtado, C. (1986). *El desarrollo económico: un mito*. México: Siglo XXI.
- Gaceta Parlamentaria, C. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Declaratoria de dictámenes 2 De la Com. de Educación Pública y Servicios Educativos* (pág. 62). México: XVI Palacio Legislativo de San Lázaro Número 3851.
- García, E. (2013). *Fundamentos filosóficos de la educación*. México: Universidad Metropolitana.
- Garza, E. (1985). *Nuevo León 1985*. Monterrey, N.L.: Nacional Monumel S.A.
- Gebauer, G. H. (2002). *La entropía y la segunda ley de la termodinámica. Una nueva teoría acerca de las "diluciones homeopáticas"*. Santiago de Chile: Homeoint.
- Gimeno, S. J. (2011). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata,S.L.
- González , G. E. (1998). *Centro y periferia de la educación ambiental. Un enfoque antiesencialista*. México: Munid Prensa México, S.A. de C. V.
- GSP. (2012). *Resilient People, Resilient Planet: a Future Worth Choosing*. New York.: UNO.
- Gudynas , E., Evia, G., & Pearce, D. (1993). *Ecología Social, Manual de Metodologías para Educadores Populares*. Madrid: Popular.
- Gudynas, E., & Evia, G. (1993). *El concepto de la ecología social*. Madrid: Popular.
- Guevara, G. I. (2005). *La Educación en México Siglo XX* . México: Porrúa.
- Guevara, G. I. (2005). Reflexiones sobre la política educativa. En J. Olvera, *La reforma del estado para un nuevo proyecto nacional* (pág. 349). México: UNAM.
- Guillén , R. H. (1997). *La contrarrevolución neoliberal en México*. México: ERA.
- Guillen, R. H. (2004). Françoise Perroux: pionero olvidado de la economía del desarrollo. *Revista del CIECAS, N° 11* , 11-22.

- Gutiérrez, G. E. (2003). *Teorías del Desarrollo en América Latina*. México: Trillas.
- Hashimoto , H., & Machado, E. (2005). *Reflejo de los paradigmas consensuados en el conocimiento pedagógico*. Madrid: Dilex.
- Hayek, F. (1960). *The Constitutions of liberty*. Chicago,EUA: University of Chicago Press .
- Haygroup. (1996). *Las Competencias: Clave para una gestión integrada de los Recursos Humanos*. España: Deusto.
- Hernández Rojas, G. (2002). *Paradigmas en la psicología de la educación*. México: Paidís.
- Hernández Ruíz, R., & Ramírez Campos, A. L. (2011). *Educación para la sustentabilidad: una mirada desde el aprendizaje sustentable*. Ixtaczoquitlan: Universidad Veracruzana.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación*. México. D.F: Mac Graw-Hill/ Interamericana editores S.A. de C.V.
- Ianni, N. D. (2006). *Antología de orientación y tutoría. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Secretaria Educación Pública.
- Instituto , I. J. (2011). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: IJ-UNAM, 1995-2009.
- Jomtien. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* (pág. 26). New York: UNESCO.
- Jørgensen, S. E., & Yuri, M. S. (2004). *Towards a Thermodynamic Theory for Ecological Systems*. Amsterdam: Elsevier.
- Krüger, N., Rojas, M., & Formichella, M. M. (2009). Los procesos de descentralización educativa y sus resultados. Un análisis para Argentina. *Economía y sociedad* , 77-92.
- Leff, E. (1998). *Saber Ambiental, Sustentabilidad Racional, Complejidad, Poder*. México: Siglo XXI y PNUMA.
- Leff, E. (2003). *La complejidad ambiental*. México: Siglo XXI y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM y con el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA.
- Leff, E. (2000). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Lewis, W. A. (1960). Desarrollo económico con oferta ilimitada de mano de obra. *El trimestre económica, Volúmen 27 (4) n° 108* , 694.
- López , A. I. (2006). *Ecología*. México: Umbral.

- LVIII Legislatura, . (2002). *Instituto de Investigaciones Legislativas del Senado de la República*. México.
- MA. (2005). *Ecosystems & Human Well-being: Synthesis. Millennium Ecosystem Assessment*. Washington, DC.: Island Press.
- Marini, R. M. (2007). *Dialéctica de la Dependencia en América Latina: dependencia y globalización. En America latina dependencia y globalización*. Buenos Aires: Clacso-Prometeo Libros.
- Márquez, G. (2002). Ecología y cultura: cambio ambiental, evolución biológica y evolución cultural. *Politeia No.28* , 41-56.
- Montoya, J. M. (2010). *Plan de educación ambiental para el desarrollo sostenible de los colegios de la institución Lasalle*. Valencia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universitat de Valencia.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to Qualitive-Quantitative Metodological Triangulation. *Metodology Comer* .
- Mortero, J. (2011). Liberalismo social. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 57 .
- Naciones, U. (1992). Cumbre para la Tierra. *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo*. Río de Janeiro: Comisión sobre el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.
- Naciones, U. (1992). Cumbre para la Tierra. *Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo*. Río de Janeiro: Comisión sobre el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.
- Neuman, W. L. (2006). *Social research methods: qualitative and cuantitative approaches*. United States of America: Pearson Education.
- Noriega, C. M. (2010). *Los Grandes Problemas de México VII Educación*. México: Colegio de México.
- Novo, M. (2003). El desarrollo sostenible: sus implicaciones en los procesos de cambio. *Polis, Revista de la Universidad Bolivarian* , 20.
- Olsen, W. (2004). *Triangulation in social Research: Qualitative and Quiantitative Methos Can Really be Mixed*. Causeway.
- ONU. (1987). *Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo.Informe Brundtland*. Ucrania: ONU.
- Ornelas, C. (1997). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Paul, J. (1996). "Between Method Triangulation". *The International Journal of Organizational Analysis*. Vol. 4 N. 2 , 135-153.
- Pearce, D., & Giles, A. (1993). Midiendo el desarrollo sustentable. Ambiente y Desarrollo. *Ambiente y desarrollo* , 55-60.
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuestas recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior. *Relieve*.

- Perrenoud, P. (2004 ). *Diez nuevas competencias para enseñar* . Querétaro, México: Quebecor World.
- Peza , H. G. (2013). *Educación ambiental para la sustentabilidad en la formación docente. Aproximaciones conceptuales, procesos formativos y aportes didácticos*. México: SEP. SEMARNAT, SENL, IIIEPE.
- Peza, H. G. (2014). *Educación para el desarrollo Sustentable. Problemas ambientales, estrategias pedagógicas y recursos didácticos*. México: SEP. SEMARNAT, SENL, IIIEPE.
- PNUD. (1997). *Educación La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. México: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.
- Prebisch, R. (1998). *El desarrollo económico en América Latina y algunos de sus principales problemas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Provencio, E. (2012). Las Cumbres ambientales y Río+20. *Conferencia magistral en el Coloquio internacional de gestión ambiental y sustentabilidad: Rumbo a Río+20*. Monterrey ,Nuevo León México: Secretaría de Desarrollo Sustentable, UANL.
- Rangel , G. A. (2002). El Pensamiento de Jaime Torres Bodet: Una Visión Humanista de la Educación de Adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, Núm. Especial, 2002* , 9-23.
- Riechmann, J. (2003). La sostenibilidad un nuevo pensamiento. *Cuadernos de sostenibilidad y patrimonio natural* 3 .
- Riel , M. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje en las comunidades del futuro*. México.
- Rivera , P. J. (2001). Perspectivas de formación de docentes: los nuevos planes de estudio de las escuelas normales. ¿Qué tipo de educador pretenden formar? En *E+A* (págs. 103-113). Monterrey, Nuevo León. México: Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado. "Profr. Moisés Sáenz".
- Rockström, J. (2009). *A safe operating space for humanity*. Nature.
- Rodríguez , C. G. (1990). *Entre la protección social y el bienestar social*. Madrid: Popular.
- Rodríguez , E. O. (2002). *Reflexiones acerca del constructivismo*. México.
- Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia en las ciencias sociales. *Gestión e Innovación y Tecnología* .
- Romero, R. R. (2004). Disertación sobre gestión escolar y valores. Veracruz.
- Rostov, W. (1960). *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz, M., Barraza, I., Ceja, L., & Adame, M. P. (2009). La educación para la sustentabilidad: análisis y perspectiva a partir de la experiencia de dos sistemas de bachillerato en comunidades rurales mexicana. *Revista: El Periplo Sustentable* . , 139-147.

- Sachs, J. (2013). *Economía para un planeta abarrotado*. México: Random House Mondadori S.A de C.V.
- Sachs, J., & Larraín, F. (2002). *Macroeconomía en la economía global*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Sacritán, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sader, E., & Gentili, P. (1999). *La Trama Del Neoliberalismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Saldívar, A. (2002). Sustentabilidad ambiental y política social dos hermanas distantes. Reflexiones y avances hacia un desarrollo sustentable en México. En C. y. Muñoz Villareal, & INE (Ed.), *Economía Sociedad y Medio Ambiente. Reflexiones y avances hacia un desarrollo sustentable en México*. (págs. 215-226). México, México: SEMARNAT.
- Salomón, M. (1980). Corrientes sociológicas en Educación. *Revista Perfiles Educativos No 8*.
- Sánchez, A. (2008). *Política educativa en México: 1940-1958: "Escuela de la Unidad Nacional"*. México.
- Sauvé, L. (2006). La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación. N.º 41*, 83-101.
- Schmelkes, C., & Elizondo, S. N. (2004). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. *Revista de la Educación Superior*.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Schwarz, N., & Sudam, S. (1996). *Answering questions: methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research*. San Francisco, California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Secretaría de Educación. (2003). *Diagnóstico de los servicios de formación docente, actualización y desarrollo profesional de los maestros de Educación Básica en Nuevo León*, Gobierno del Estado de Nuevo León,. Monterrey, Nuevo León: Secretaria de Educación Subsecretaría de Desarrollo Magisterial.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. México: Planeta Mexicana, S.A. de C.V.
- SEP. (1999). *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1997). *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2009). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2004). *El seguimiento y la evaluación de las practicas docentes una estrategia para la reflexión y la mejora de las escuela normales*. México: Secretaria de Educación Pública.
- SEP. (2002). *Estadística Histórica del Sistema Educativo Nacional*. México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP. (1999). *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1997). *Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (1996). *Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2007). *Creación de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP.
- Stiglitz, J. E. (2002 ). *El malestar en la globalización Capítulo V*. Madrid: Taurus.
- Street , S. (2001). *Trabajo docente y reforma escolar en América Latina*. Guadalajara, Jalisco, México: CIESAS-Occidente.
- Sustainability Panel on Global. (2012). *Resilient People, Resilient Planet: a Future Worth Choosing*. New York: United Nations.
- Torres , F. A. (2011). *La importancia de la educación ambiental en la formación de educadores*. Morelia, Mich: Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo.
- Torres, B. (1994). *Discurso de la inauguración del primer ciclo de trabajo de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares*, p. 426. México.
- Tranck, d. D. ((1992), "", en *La educación en la historia de México*, México,(Lecturas de historia mexicana,7), pp.49-68.). *Las escuelas Lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842*. México: El Colegio de México .
- UNESCO. (2012). *Cátedra asociada con la Red Internacional de Instituciones de Formación de Docentes*. Toronto, Canadá: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la educación con miras al desarrollo sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. *La Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable 2005-2014*.
- Valsch, C. (2000). *La vida y el legado de Lawrence Kohlberg*. México: Sociedad.
- Valverde Valdez, M. T., & Reyes Santiago, J. (2001). *Economía, sociedad y medio ambiente: Reflexiones y avances*. México: SEMARNAT, Instituto Nacional de Ecología.
- Vázquez , J. (1979). *Desarrollo Histórico de la Educación en México 1867-1910*. México: SEP Biblioteca Ensayos y Documentos.
- Vázquez, J. A. (1988). *Nacionalismo y Educación en México*. México: Centro de Estudios Educativos. El Colegio de México.

Villanueva , G. O. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa, librero-editor.

Villar , A. L. (2003). *Enseñanza reflexiva en Un ciclo de enseñanza reflexiva. Antología de Desarrollo de Alternativas Educativas*. México: Centro de Estudios Universitarios.

Vitousek, P. M., & Mooney, H. A. (1997). Human domination of Earth's ecosystems. *Science*, Vol. 277 , 494-499.

Vygotsky, L. S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires,: Pléyade.

Walsch, C. (2000). *La vida y el legado de Lawrence Kohlberg*. México: Sociedad.

Wolfe , M. (1982). La búsqueda de un enfoque unificado para el análisis y la planeación del desarrollo. *Revista de la CEPAL, n° 17* , 5-49.